



# **UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**Informe Final de las Prácticas Docentes**

## **Las Inteligencias Múltiples Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extranjera**

**Graça de Jesus Gouveia Vieira**

**Máster en Didáctica de Inglés-Español**

**2010**



# **UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**Informe Final de las Prácticas Docentes**

## **Las Inteligencias Múltiples Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extranjera**

**Graça de Jesus Gouveia Vieira**

**Dirigida por: Dr. José León Acosta**

**Máster en Didáctica de Inglés-Español  
2010**

*«When students cannot learn the way we teach them,  
we must teach them the way they learn »*

(Rita Dunn, 1990: 18)

*A mis hijos*

## **Agradecimientos**

Dicen que cada persona es el arquitecto de su vida, pero para construirla contamos con la ayuda de personas que, de una u otra forma, nos apoyan en este camino. Por eso, hoy, quiero agradecer a todos aquellos que me han apoyado en la realización de esta memoria.

En primer lugar, quiero expresar mi profunda gratitud al director de mi trabajo, Dr. José León Acosta, por sus oportunas orientaciones y correcciones. Su disponibilidad y apoyo en la realización de esta memoria fueron fundamentales para la concretización de este proyecto.

En segundo lugar, deseo que conste mi profundo agradecimiento a la profesora Marta Fialho, por su colaboración al suministrar datos relacionados con la escuela y con el grupo de alumnos que participaron en el estudio. Sus consejos, destinados a mejorar mi práctica educativa, fueron de gran ayuda en la preparación de mi unidad didáctica.

En tercer lugar, quiero dar las gracias más sinceras al profesor Dr. Joaquim Pintassilgo por su disposición para colaborar, especialmente por la provisión de materiales bibliográficos.

De un modo muy especial quiero agradecer a mi familia su apoyo y comprensión y, en especial, mi profunda gratitud a mis hijos y a mi esposo por soportar tanto tiempo de ausencia, su ánimo y cariño en todo momento fueron fundamentales para poder concretar mi esfuerzo.

Por último mi más sincero agradecimiento a mi amiga Inês Ferreira, por su apoyo y ayuda en los momentos más difíciles, sobre todo por saber expresar con sus actitudes el verdadero significado de la palabra amistad.

A todos aquellos que me han ofrecido su colaboración, su apoyo, su amistad o su cariño.

A todos, gracias.

## Índice general

Resumo .....	1
Introducción.....	2
Capítulo I.....	4
Introducción.....	5
1. Corrientes pedagógicas contemporáneas.....	6
1.1 Modelo Directivo.....	6
1.2 Modelo no Directivo.....	7
1.3 Modelo interactivo.....	8
1.3.1 La Escuela Progresista y la Escuela Nueva.....	9
1.3.2 Teorías cognitivas e investigaciones que han influido en el método interactivo .....	10
1.3.2.1 Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo .....	10
1.3.2.2 Vygotsky y su teoría socioconstructivista o sociocultural .....	13
1.3.2.3 La cultura preliminar del educando y el modelo de aprendizaje alostérico.....	14
1.3.2.4 Las imágenes mentales .....	16
1.3.2.5 La teoría modular de la mente .....	16
1.3.3 Investigaciones que registran la evolución del concepto de inteligencia .....	19
2. Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	21
2.1 Bases biológicas de la inteligencia .....	23
2.2 Criterios que definen una inteligencia .....	24
2.2.1 Inteligencia lingüística.....	26
2.2.2 Inteligencia musical.....	28
2.2.3 Inteligencia lógico-matemática.....	30
2.2.4 Inteligencia espacial .....	32
2.2.5 La inteligencia cinético-corporal .....	34
2.2.6 Las inteligencias personales: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.....	35
2.2.7 La inteligencia naturalista.....	38
2.3 Aplicación de la TIM a la educación.....	41
2.3.1 Implementación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en los sistemas educativos .....	46
2.4 Las inteligencias múltiples y la adquisición de lenguas extranjeras .....	47
2.5 Críticas a la Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	52
Capítulo II.....	55
.....	55
Introducción.....	56
1. Caracterización de la escuela y del grupo de alumnos .....	57

1.1 Caracterización de la escuela.....	57
1.2 Caracterización del grupo.....	59
1.2.1 Fase de diagnóstico.....	60
2. Planificación de la unidad didáctica .....	65
2.1 Marco teórico y metodología de enseñanza-aprendizaje adoptados .....	65
2.2 Metodología de planificación .....	66
2.3 Unidad didáctica: planificación y secuencia didáctica .....	69
1ª clase — 23 de noviembre de 2009 .....	72
2ª clase — 24 de noviembre de 2009 .....	74
3ª clase — 25 de noviembre de 2009 .....	77
4ª clase — 30 de noviembre de 2009 .....	78
5º clase — 2 de diciembre de 2009 .....	82
3. Evaluación y análisis de los resultados .....	83
3.1 Reacciones de los alumnos y análisis de resultados .....	83
4. Conclusiones.....	89
Bibliografía.....	91
Sitiografía .....	93
Apéndices .....	95
Apéndice 1 – Sopa de letras de las frutas .....	96
Apéndice 2 – Sopa de letras de verduras y especias. ....	97
Apéndice 3 – Clasificación de frutas y verduras .....	98
Apéndice 4 – Ejercicio de huecos con canción .....	99
Apéndice 5 – Vocabulario de bebidas .....	100
Apéndice 6 – Vídeo de una receta .....	101
Apéndice 7 – Conceptualización del imperativo.....	102
Apéndice 8 – Ejercicios del imperativo.....	103
Apéndice 9 – Diálogo en un restaurante.....	104
Apéndice 10 – Glosario .....	105
Apéndice 11 – Diálogo en un supermercado.....	106
Apéndice 12 – Instrucciones de una receta .....	107
Apéndice 13 – Ejercicios con el verbo gustar .....	108
Anexos - Fase de diagnóstico .....	109
Anexo 1 - Portfolio Europeu de Línguas:.....	110
Anexo 2 – Diagnóstico do Perfil de Aprendizagem .....	114
Anexo 3 – Caracterização da turma de Espanhol .....	118
Anexo 4 – Ficha para el seguimiento individual del proceso.....	120
Anexos - Materiales Didácticos.....	122

Anexo 5 – En el supermercado.....	123
Anexo 6 – Conceptualización del uso del verbo <i>gustar</i> .....	124
Anexo 7 – Imágenes de comida típica mexicana .....	126
Anexo 8 –Imágenes de comida típica mexicana .....	127
Anexo 9 –Menú de un restaurante español.....	128
Anexo 10 –Menú de un restaurante español.....	129
Anexo 11 –Lista de supermercado .....	130

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Perfil general de inteligencias de los alumnos del 10º Año de Iniciación. ..	62
Gráfico 2 - Inteligencias que más se destacan en el grupo.....	62
Gráfico 3 - Actividades favoritas del grupo, según los resultados del Portafolio de Lenguas.....	63
Gráfico 4 - Caracterización del grupo. ....	63
Gráfico 5 - Actividades que los alumnos prefieren realizar en las clases de español ....	64
Gráfico 6 - Formas de trabajar preferidas por los alumnos. ....	64
Gráfico 7 - Áreas que presentaron mayores dificultades según la auto-evaluación realizada por los alumnos, después de aplicar la unidad didáctica.....	87
Gráfico 8 - Desempeño en la ejecución de actividades según el cuestionario de auto- evaluación.....	87
Gráfico 9 - Actividades preferidas por el grupo, después de ser aplicada la unidad didáctica.....	88

## Índice de ilustraciones

Figura 1 - Áreas del cerebro asociadas a la inteligencia lingüística.....	27
Figura 2 - Localización del lóbulo temporal derecho, asociado a la inteligencia musical. .....	29
Figura 3 - Localización de los lóbulos frontal y parietal derecho, asociados a la inteligencia matemática. ....	31
Figura 4 - Localización de la parte posterior del hemisferio derecho, asociado a la inteligencia espacial.....	33
Figura 5 - Localización del cerebelo y ganglios basales, asociados a la inteligencia cinético-corporal.....	34
Figura 6 - Localización del sistema límbico, asociado a las inteligencias personales ...	36
Figura 7 - Lóbulo parietal izquierdo, asociado a la inteligencia naturalista.....	39
Figura 8 - Sala de informática. ....	57
Figura 9 - Salón de clase donde se muestra el exiguo espacio del área de trabajo.....	58



## **Resumo**

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) é uma teoria de matriz cognitiva desenvolvida, a partir dos anos 80, por Howard Gardner, professor da Universidade de Harvard. O autor defende que todos os seres humanos possuem oito tipos de inteligência (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, inter-pessoal, intrapessoal e naturalista). No contexto pedagógico, esta teoria sustenta que, ao receber o apoio e a formação adequados, o aluno é capaz de melhorar o desempenho em cada uma delas e, conseqüentemente, o seu rendimento escolar global.

A TIM e a definição do perfil de inteligências dos educandos proporcionam aos professores um meio para a reflexão sobre os métodos, técnicas e actividades que melhor se adaptam à diversidade de alunos presentes na turma. Por outras palavras, permite que o processo de ensino/aprendizagem seja modelado de forma a responder às diferenças dos alunos e a possibilitar que cada um deles maximize o seu potencial intelectual.

## **Resumen**

La TIM es una teoría cognitiva desarrollada a partir de los años 80 por el doctor Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard. La teoría defiende que todos los seres humanos poseen ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista). En el contexto pedagógico, esta teoría defiende que, si el alumno recibe el apoyo y la formación adecuados, podrá mejorar su desempeño en cada una de las inteligencias y, en consecuencia, perfeccionar su desempeño escolar global.

La Teoría de la Inteligencias Múltiples y la definición del perfil de inteligencias del grupo proporcionan al profesor una herramienta que le permite reflexionar acerca de los métodos, técnicas y actividades que mejor se adaptan a la diversidad de alumnos presentes en el aula o, dicho con otras palabras, permite que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea diseñado de acuerdo con las diferencias de los alumnos, permitiendo que cada uno de ellos maximice su potencial intelectual.

## Introducción

El deseo de querer mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje respetando las diferencias individuales y tratando de que el conocimiento llegue al mayor número de alumnos posibles ha sido en los últimos tiempos el anhelo de los profesionales especializados en materia educativa. De ahí que, cuando contactamos por primera vez con el tema de las Inteligencias Múltiples, nos atrajera desde el primer momento y nos estimulara a seguir profundizando en él.

A grandes rasgos, esta teoría propone que los seres humanos poseemos ocho tipos de inteligencias desarrolladas de manera distinta en cada individuo. Según el autor de la teoría, Howard Gardner, las inteligencias se van desarrollando según los estímulos recibidos del medio ambiente, de ahí la importancia de una buena educación desde temprana edad.

En la enseñanza, la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) y el diagnóstico al inicio del año escolar del perfil de inteligencias del grupo permitirán diseñar estrategias y materiales adecuados para que los alumnos participen activamente en el proceso desarrollando al máximo su potencial. El profesor, por su parte, aprovechará aquellos recursos en que se incentivan las diferentes inteligencias de los aprendices para que estos logren mejorar su desempeño en las capacidades que tengan menos desarrolladas. De esta manera, se incrementará tanto la motivación como la capacidad cognoscitiva del alumnado.

Este será el tema que nos ocupará a lo largo de esta memoria —o informe final de prácticas—, que hemos dividido en dos grandes capítulos. En el primero se presenta la base teórica que sirve como marco de referencia al estudio de la experiencia realizada en una escuela secundaria de Lisboa; en el segundo se describen, por un lado, la aplicación didáctica concebida para poner en práctica las premisas teóricas estudiadas y, por otro, los resultados finales del estudio llevado a cabo.

En la base teórica organizada en el primer capítulo se lleva a cabo una aproximación histórica, panorámica, de las corrientes pedagógicas contemporáneas y de las preocupaciones científicas que han llevado a su formulación. Dentro de este capítulo, como no podría ser de otro modo, se le dedica especial atención a la teoría sobre la que se basa nuestro estudio, la TIM. Se explica su origen y desarrollo hasta nuestros días y las bases y principios teóricos sobre los que se apoya.

A continuación, se presentan datos de la aplicación de la TIM en educación y, en particular, en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE), incluyendo también las críticas y objeciones formuladas por varios autores.

En el segundo capítulo nos centramos en la aplicación del modelo teórico a la práctica educativa. En él se hace una breve descripción de la escuela y del grupo donde se aplicó la unidad didáctica. Esto nos permite contextualizar y perfilar de manera más precisa el grupo estudiado para, posteriormente, analizar los resultados de la manera más objetiva posible.

Tras una primera descripción de los factores y actores específicos de la escuela en que se ha implementado la unidad didáctica, explicaremos como se realizó la fase de diagnóstico para determinar el perfil de inteligencias del grupo. Este fue evaluado a través de la adaptación de un test realizado por el Dr. Thomas Armstrong, uno de los grandes nombres asociados al fomento y desarrollo de la TIM. Cabe destacar que, aunque Gardner se muestra en desacuerdo con la aplicación de estos tests —por razones que explicaremos más adelante—, la falta de tiempo para llevar a cabo una observación más detenida del grupo motivó el uso de este instrumento para la recogida y análisis inicial de los datos, a los cuales se unirían posteriormente nuevas notas y observaciones resultantes de la observación directa.

Tras esta descripción de la escuela, del grupo y de los elementos de diagnóstico utilizados, se presenta la unidad didáctica concebida. Para su planificación, además de los datos de los diagnósticos llevados a cabo, se tienen en cuenta las recomendaciones del programa oficial de español para el 10º Año de Iniciación, especialmente en lo que toca al enfoque utilizado (*comunicativo*) y a la manera de abordar el trabajo de clase (*por tareas*). La lista de materiales utilizados en la unidad planificada está incluida en los apéndices y anexos y en el CDROM que acompañan esta memoria.

Por último, después de aplicar la unidad didáctica, se describen las reacciones de los alumnos y el análisis de los resultados. Una copia de un cuestionario de auto-evaluación de los alumnos, junto con un gráfico que muestra los resultados de este, se presentan al final del segundo capítulo. A manera de conclusión, se presentan las reflexiones y consideraciones finales sobre este estudio, concluyendo de esta forma la memoria de máster que ahora se presenta.



## Capítulo I

---

## Introducción

En este capítulo se exponen, de manera concisa, los principios e investigaciones que, de una u otra forma, han dado origen a la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM). Abordaremos el tema partiendo de la evolución de las diferentes corrientes pedagógicas contemporáneas. Posteriormente, analizaremos algunas de las teorías cognoscitivas que han influido en la pedagogía moderna del método interactivo. Finalmente, y de manera pormenorizada, explicaremos la TIM, sus aplicaciones en la educación y las críticas que se han venido realizando a sus propuestas.

En el primer apartado estudiaremos la evolución de las corrientes pedagógicas de los últimos tiempos. Comenzaremos por explicar el *Modelo Directivo*: las teorías psicológicas que dieron origen a sus principios, sus carencias y las críticas recibidas. Pasaremos después a explicar brevemente el *Modelo no Directivo*, las razones que lo originaron y los principios que sustentan su filosofía. Por último, en este primer apartado, analizaremos con mayor énfasis el modelo más utilizado en la pedagogía moderna —y en el que se encuadra nuestra teoría—, esto es, el *Modelo Interactivo*: sus orígenes, principios e influencias.

En un segundo apartado analizaremos algunas teorías e investigaciones que han influido en el Método Interactivo. Posteriormente, antes de introducir la teoría estudiada en este informe, se presentan las diferentes investigaciones realizadas sobre el concepto de inteligencia. Por último, al final de este primer capítulo, se explica con amplitud la TIM: filosofía, bases biológicas, criterios que definen las inteligencias y la ubicación y explicación minuciosa de cada una de ellas.

Para terminar, se presenta la aplicación de la TIM a la educación y a la adquisición de lenguas extranjeras, relacionando la teoría de Gardner con algunos de los autores más destacados en ese campo de investigación. Para concluir, se exponen las objeciones más relevantes apuntadas a la TIM por varios autores.

## 1. Corrientes pedagógicas contemporáneas

La TIM podría ser abordada tomando como centro de atención alguno de los dos pilares sobre los que se sostiene como teoría cognitiva: las bases fisiológicas — neurológicas— que permiten definir cada una de las inteligencias que se pueden observar en todo individuo y, por otro, las repercusiones psicológicas y pedagógicas que de ahí derivan. Siendo este último aspecto el que más nos interesa en nuestro trabajo, comenzaremos por exponer brevemente los principios y preocupaciones más definidas —y definitorias— que se detectan en las corrientes pedagógicas de mayor repercusión a lo largo del siglo XX y lo que llevamos de este siglo.

### 1.1 Modelo Directivo

El modelo directivo se basa fundamentalmente en los principios postulados por la psicología conductista desarrollada en la primera mitad del siglo XX por, entre otros, Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

La aplicación de la teoría conductista en la pedagogía inicia su andadura con la publicación de la obra *Science and Human Behavior* (1953), en la que su autor, el psicólogo norteamericano Burrhus F. Skinner, defendía que era posible condicionar, dentro de ciertas limitaciones físicas, cualquier tipo de conducta. Particularmente famoso fue el experimento que realizó con palomas, reforzando sus movimientos para enseñarles a jugar ping-pong.

« [...] siendo consciente de que los humanos exigen un condicionamiento o motivación para sus acciones distinto a los de los animales (el dinero o el elogio surtirán en él mayor efecto) [...] este psicólogo experimental sostenía que el tipo de condicionamiento que se aplica para determinar la conducta de los animales es igualmente aplicable en el caso de los humanos.»

(Carr, 2005: 129)

Según esta teoría todos los comportamientos son adquiridos, por lo que pueden ser modificados a través de la manipulación de los estímulos o por la sustitución de las respuestas a una determinada conducta.

Los principios fundamentales del modelo directivo que emana de esta propuesta se basan en el paradigma de estímulo-respuesta-refuerzo. En la aplicación práctica que propugna, la secuencia didáctica de una clase se organiza en cuatro etapas: primero, el docente presenta el estímulo o asunto; a continuación, realiza una demostración; después, induce a los alumnos a que realicen lo que se les ha pedido siguiendo el modelo; y, por último, se refuerzan las respuestas con recompensas (las correctas),

refuerzos negativos (retirada de las demostraciones de afecto, desaprobación y represiones) o con nuevas demostraciones.

Este modelo de aprendizaje se centra en el docente, que es quien organiza y transmite los conocimientos de manera expositiva y demostrativa. La relación que existe entre alumnos y profesores es distante. Estos últimos exigen orden y ejercen el control de la clase, tanto en lo relativo a los conocimientos como a los comportamientos.

Con el desarrollo de las neurociencias y los descubrimientos que explican el funcionamiento interno del cerebro, estos planteamientos comienzan a ser puestos en tela de juicio. Surgieron críticas originadas principalmente por el debate entre aprendizaje innato y adquirido —determinados comportamientos no tienen por qué ser consecuencia de un estímulo—. Eran las mismas críticas que ya habían planteado en el siglo XVIII los racionalistas a las propuestas de John Locke y a su teoría de “*la tabula rasa*”, en la que el pensador inglés sostenía que la mente es un papel en blanco, una estructura pasiva, que se deja moldear por el ambiente. El lingüista Noam Chomsky, a finales de los años 60, criticaría duramente a Skinner, principalmente en su obra *Verbal Behaviour*:

«He confidently and repeatedly voices his claim to have demonstrated that the contribution of the speaker is quite trivial and elementary, and that precise prediction of verbal behaviour involves only specification of the few external factors that he has isolated experimentally with lower organisms. [...] these astonishing claims are far from justified.»

(Chomsky, 1967: 142)

Para Chomsky, el lenguaje se genera a partir de estructuras innatas. Todas las personas nacen con un dispositivo de adquisición del lenguaje, unas estructuras internas con principios gramaticales universales denominadas *Gramática Universal*. Cuando el niño nace, comienza a recibir datos lingüísticos que son procesados en el dispositivo de adquisición del lenguaje y que luego le permiten expresarse en la gramática de su lengua. Según él, sólo así se explicaría por qué el niño adquiere el lenguaje con tanta rapidez y es capaz de crear oraciones que jamás ha oído anteriormente.

## 1.2 Modelo no Directivo

El modelo no directivo surge como consecuencia de los estudios sobre psicoterapia realizados por los norteamericanos Carl Rogers y Abraham Maslow, quienes, en la segunda mitad del siglo XX, criticaron ampliamente el modelo

conductista. En esta corriente pedagógica, el profesor funciona como una especie de psicoterapeuta, ayuda al alumno a descubrir sus necesidades y a valorar sus capacidades.

«O professor não ensina, facilita a aprendizagem e ajuda ao crescimento da pessoa. O primeiro objectivo do modelo não-directivo é ajudar o aluno a atingir níveis mais elevados de integração pessoal, de bem - estar e de auto-estima.»

(Marques, 2001:78)

El docente es una persona que comprende y no recrimina ni evalúa. Confía en las capacidades del alumno y respeta sus opciones. Privilegia el dominio emocional sobre el dominio cognitivo, ya que su función principal es la de preparar al alumno para que se acepte tal como es.

Cada estudiante analiza los resultados alcanzados diariamente, comparándolos con los objetivos propuestos. Se eliminan los exámenes y los progresos se miden de manera cualitativa.

El aprendizaje se realiza de forma autónoma. Las actividades no son obligatorias; cada alumno selecciona los ejercicios y los procedimientos que quiere llevar a cabo. El educador es un facilitador y un recurso al que el alumno acude siempre que sea necesario.

Este modelo ha sido criticado por infravalorar la evaluación y los contenidos programáticos en favor del desarrollo emocional del estudiante.

### **1.3 Modelo interactivo**

Esta corriente pedagógica se originó entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX y es, en la actualidad, el modelo más utilizado en la pedagogía moderna. En las páginas siguientes se hará un breve recorrido histórico de su evolución.

Los principios fundamentales de este modelo se basan, principalmente, en la pedagogía progresista de inicios del siglo XX y en la teoría cognitivista que alcanzó su auge en la segunda mitad del mismo siglo. En la primera etapa, la pedagogía tiene un enfoque social y pretende preparar al alumno para desenvolverse en sociedad. En la segunda, las investigaciones realizadas por el psicólogo suizo Jean Piaget aportan nuevos datos al desarrollo pedagógico del modelo. En él, la finalidad educativa se centra en el desarrollo cognitivo del alumno.

Como forma de aprendizaje se utiliza el método científico por descubrimiento. El objetivo es aprender a aprender, valorando más el proceso que el producto. Opta por



técnicas de evaluación menos formales y los exámenes son vistos con cierta desconfianza.

El docente, mediante actividades de diagnóstico, identifica las fortalezas y las dificultades de los educandos. En el proceso de enseñanza/aprendizaje es sólo un facilitador que orienta al alumno hacia un aprendizaje autónomo.

### **1.3.1 La Escuela Progresista y la Escuela Nueva**

Uno de los educadores norteamericanos más importantes en educación progresista fue John Dewey, el cual, influido por los principios de la psicología social, consideraba al individuo un ser activo que se forma al establecer contacto con su entorno.

Ejerció como profesor a partir de 1894 y puso en práctica sus ideas educativas por primera vez en la Universidad de Chicago, donde estableció una escuela-laboratorio. En su modelo educativo, el profesor ideal es un profesional altamente preparado que se preocupa y diagnostica el comportamiento del estudiante, un profesional que reflexiona continuamente sobre sus prácticas pedagógicas, dispuesto a cambiar de estrategias educativas de acuerdo con los resultados que va obteniendo.

«La escuela debe ser un laboratorio en el que las diferentes formas de pensar se concreten y se sometan a prueba, y el aprendizaje sea una búsqueda de lo desconocido y no una mera absorción pasiva de las cosas.»

(Colom, 2006: 69)

Su concepción teórica se fundamenta en que el niño, por ser una criatura permeable, aprende a partir de la experiencia y debe ser formado fomentando su inclinación natural a indagar, preguntar e investigar. Los conocimientos deben ser transmitidos tomando en consideración los intereses del niño, en un ambiente donde se promueva el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia.

En toda su propuesta, Dewey se orientó por el principio de la educación para la acción, según la cual el aprendizaje es considerado un proceso de acción sobre las cosas y no un proceso para recibir datos de forma pasiva, rechazando así el aprendizaje rutinario y mecánico. Considera importante organizar en el aula experiencias auténticas que permitan el contacto del niño con la realidad y la posibilidad de solucionar problemas prácticos.

La evaluación se centra en los comportamientos individuales y sociales de los niños. No se realizan exámenes ni se puntúa de manera tradicional.

Aproximadamente en la misma época, a finales del siglo XIX, comienzan a surgir en Inglaterra las primeras *Escuelas Nuevas* con el fin de renovar la educación y modificar la escuela tradicional, cuyo centro de interés era el maestro y los programas. En Estados Unidos, esta escuela comenzó a reformular las ideas de la escuela progresista sobre los principios del pragmatismo pedagógico de Dewey, según los cuales los planteamientos de la escuela son básicamente sociales y hay que preparar al alumno para la vida y familiarizarlo con su entorno social.

En Europa, este movimiento se concretó en diferentes enfoques metodológicos, entre los que cabe destacar el de Montessori y el de Decroly. Ambas propuestas fueron elaboradas por médicos que se especializaron en la creación de pedagogías adecuadas para niños con problemas o con deficiencias.

La Escuela Nueva inculcó principios educativos muy sólidos y renovadores para la enseñanza que tuvieron gran impacto en reformas educativas posteriores llevadas a cabo en varios países. Entre estos principios y criterios destacan:

- La escuela es un laboratorio de educación experimental.
- Los contenidos y las actividades se organizan en torno a los intereses del niño.
- Tiene en cuenta al niño y sus necesidades, por lo que cada uno avanza a su propio ritmo.
- La escuela no puede ser autoritaria ni represiva; en ella debe predominar la espontaneidad y la autonomía.
- Fomenta en los niños el trabajo libre y en grupo.
- En la escuela debe vivirse en comunidad y solidaridad.

### **1.3.2 Teorías cognitivas e investigaciones que han influido en el método interactivo**

#### **1.3.2.1 Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y especialmente en los años 70, el modelo interactivo fue influido por la teoría cognitivista, la cual pretende dar una visión científica al conocimiento, en particular la teoría del desarrollo cognitivo creada por Jean Piaget.

Según él, desde su nacimiento, y a lo largo del tiempo, cada individuo va construyendo estructuras mentales como resultado de su relación con el medio en un

proceso que abarca tres fases sucesivas: asimilación, acomodación y equilibrio (*Teoría del Equilibrio*) Estos procesos están íntimamente relacionados, de manera que, sin asimilación —interpretación activa o interiorización de un determinado contenido— no puede existir la acomodación de las estructuras psicológicas del individuo.

El desarrollo psicogenético se realiza mediante constantes disequilibrios y reequilibrios momentáneos que resultan de la relación del sistema cognitivo del individuo con el medio, del cual se enriquece continuamente con nuevos datos.

«[...] a aprendizagem operatória não consiste em acumular conhecimentos mas antes em organizar e reconstruir os próprios esquemas, sendo tal facto provocado pela introdução de dados novos que passam a ser integrados no sistema cognitivo do sujeito.»

(Morgado, 2002: 48)

Jean Piaget distingue dos tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje en sentido estricto: la adquisición de conocimientos se desarrolla a través de la experiencia a lo largo del tiempo.
2. Aprendizaje en sentido lato: unión del aprendizaje en sentido estricto (adquisición por experiencia) y de los procesos de equilibrio.

El aprendizaje en sentido estricto está siempre subordinado al aprendizaje lato, que comprende las leyes del desarrollo (v. *infra*). Según Piaget, para que el aprendizaje sea posible debe existir:

1. Estabilidad: debe verificarse que los conceptos aprendidos perduren en el tiempo.
2. Generalización: la capacidad de poder aplicar los conocimientos aprendidos a otros del mismo género.
3. Explicación: ser capaz de explicar los procedimientos que ha utilizado para resolver un problema.

Para Piaget, el desarrollo psicogenético se realiza de forma jerarquizada, lo que no significa que todos los individuos adquieran el mismo nivel de desarrollo a una edad determinada. Factores socioculturales o problemas fisiológicos, o en el desarrollo, pueden influir en todo el proceso. De este modo, los estadios del desarrollo cognitivo serían:

1. *Estadio sensorio-motor*. Desde el nacimiento hasta aproximadamente el año y medio o dos años. El niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda.

2. *Estadio preoperatorio*. Aproximadamente, entre los dos y los siete años de edad. El niño se caracteriza por su egocentrismo, juegos simbólicos e inhabilidad para la conservación de propiedades: reversibilidad (cree que un litro de agua contenido en una botella alta y larga es mayor que un litro en una baja y ancha).

3. *Estadio de las operaciones concretas*. De siete a once años. Capacidad de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos; capacidad de conservar los materiales: una bola de arcilla es igual a la misma, si hacemos varias bolitas con la misma masa.

4. *Estadio de las operaciones formales*. Desde los doce años en adelante. El joven es capaz de formular pensamientos abstractos y pensamientos de tipo hipotético deductivo.

Según la profesora Luísa Morgado<sup>1</sup>, la teoría piagetiana tiene las siguientes implicaciones pedagógicas:

- La escuela debe respetar el desarrollo psicogenético del niño y adolescente y proporcionar un currículo variado que integre a aquellos con ritmos de desarrollo diferentes.
- El aprendizaje se constituye de manera conjunta entre profesor y alumno.
- Los grupos en las escuelas deben estar constituidos por alumnos que presenten un desarrollo cognitivo diferenciado, aunque la diferencia no debe ser muy grande, pues esto imposibilitaría la discusión.
- El profesor es un facilitador del aprendizaje: los temas propuestos por este deben crear un desequilibrio que, al ser superado por el alumno, producirá el desarrollo cognitivo. El profesor, a través de un interrogatorio adecuado, llevará al alumno a la resolución del problema (aprendizaje por descubrimiento).
- Cuando un alumno presente dificultades de aprendizaje, el profesor deberá proponer otras actividades que lo conduzcan al aprendizaje significativo.
- Evaluación global del alumnado: al inicio del año escolar deberá aplicar un examen diagnóstico que será usado como punto de referencia para poder analizar el progreso de los alumnos. La evaluación no propone que el alumno alcance determinados parámetros, sino que presente progresos en relación al inicio del año escolar.

---

<sup>1</sup> Morgado, Luísa (2002): «Piaget-Vygotsky uma abordagem Psicopedagógica», en *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

«A teoria construtivista, ao estudar o desenvolvimento psicogenético da criança e do adolescente, mostrando experimentalmente a diversidade de ritmos desse mesmo desenvolvimento, bem como ao assinalar a importância que o sujeito assume na sua própria aprendizagem, contribuiu, de forma decisiva, para levar os pedagogos e repensar toda a organização escolar e a encarar, de um ponto de vista inovador, o papel do professor.»

(Morgado, 2002:54)

### 1.3.2.2 Vygotsky y su teoría socioconstructivista o sociocultural

En esta misma línea constructivista, pero partiendo de un modelo social interactivo, el ruso Lev Semenovitch Vygotsky, propone su teoría del aprendizaje sociocultural. Este psicólogo estudió principalmente el desarrollo sociocognitivo del niño, planteando que el adulto modela social y culturalmente al niño a través del lenguaje, de la transmisión de valores y de las convenciones sociales que adopta. Son estas interacciones sociales las que permiten su desarrollo.

«O material humano possui uma infinita plasticidade em um meio social correctamente organizado. Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio»

(Vygotsky, 2001: 284)

Cuando nace, el niño utiliza procesos mentales básicos, con los cuales viene equipado genéticamente y que se van transformando en otros de nivel superior a medida que interactúa con los adultos.

Vygotsky introduce la noción de *zona de desarrollo próximo*, con la que hace referencia a la diferencia que existe entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo (desarrollo efectivo) y lo que será capaz de realizar con la ayuda de otras personas siguiendo sus instrucciones o imitándolas (desarrollo potencial). El primer nivel de desempeño (desarrollo efectivo) mide las funciones ya dominadas por el niño; el segundo nivel (desarrollo potencial) revela los posibles resultados en el futuro, o lo que el niño sería capaz de realizar posteriormente de manera individual.

La maduración del sistema biológico y la interacción social son factores que condicionan el desarrollo cognitivo, por lo que no es una consecuencia directa del aprendizaje; no obstante, considera que un aprendizaje bien orientado puede alterar sustancialmente el desarrollo espontáneo.

Vygotsky, de manera más explícita que Piaget, se interesó por la educación. He aquí algunos de los principios que utilizó en su pedagogía:

- El desempeño y el progreso cognitivo del alumno depende de la orientación del profesor, quien deberá aplicar tests diagnósticos para determinar la “*zona de desarrollo próximo*” del educando y ayudarlo a progresar y a ejecutar las actividades o tareas propuestas sin la ayuda de un adulto.
- Existen períodos adecuados para el aprendizaje de determinadas materias: la lengua materna, a edad temprana; la aritmética, en una etapa más tardía.
- Los alumnos que provienen de las clases más desfavorecidas obtienen mejores resultados interactuando con el profesor o con otros colegas más avanzados.
- La enseñanza debe transformar las capacidades potenciales del alumno en saberes realmente presentes y operacionales que lo conduzcan a la generalización de los conocimientos.
- Organizar grupos heterogéneos en que los alumnos con problemas puedan interactuar con aquellos más avanzados y elevar su nivel cognitivo.
- El problema principal del deficiente motriz o intelectual no es su limitación física o neurológica, sino las implicaciones sociales que acarrea su deficiencia. A medida que aumentan sus dificultades crece su aislamiento social y esto afecta su desarrollo.
- Currículum diferenciado y profesores especializados para la educación especial.

### **1.3.2.3 La cultura preliminar del educando y el modelo de aprendizaje alostérico**

En Francia, a partir de los años treinta del siglo pasado, Gaston Bachelard comenzó a interesarse por la filosofía del conocimiento científico, específicamente por la cultura preliminar del educando. Este autor explica que una persona construye el conocimiento a través de un análisis crítico de sus conocimientos actuales y de sus experiencias pasadas.

Para Bachelard, el alumno posee conocimientos empíricos ya constituidos y el profesor deberá derrumbar los obstáculos acumulados a través del tiempo.

Más tarde, en 1978, Giordan y Vecchi crearon el denominado *modelo de aprendizaje alostérico*. Estos estudios demostraron que, cuando el alumno adquiere los conocimientos, su pensamiento no se comporta de manera pasiva, memorizando o adicionando elementos. El alumno aprende haciendo uso de los conocimientos que le

imparten. Estos le sirven de herramientas para romper con conocimientos pasados y reformular conceptos.

«[...] certos conceitos possuem uma função de “viaduto”, ou seja de organizadores, em quanto que outros têm um papel mais secundário. Assim como a proteína estabelece relações funcionais privilegiadas com os oligo-elementos ou os fosfolípidos em pontos muito específicos da sua estrutura, o aluno aprende ao voltar a juntar as informações exteriores, não de uma forma linear, mais relacionando estas informações com os *locus* específicos da sua rede conceptual»

(Bertrand, 1991: 62).

La coherencia de las estructuras mentales se establece de manera progresiva a través de nuevos conocimientos y experiencias. El pensamiento descodifica las informaciones dando sentido a lo que se aprende e inserta nuevos datos en la mente del individuo. El alumno construye sus conocimientos en una interacción entre sus percepciones preliminares y los saberes que es capaz de conseguir a través de ellos. Las percepciones preliminares están en constante remodelación, ya que los nuevos conocimientos son integrados en las estructuras ya existentes.

Las implicaciones de estos descubrimientos han sido decisivas para el desarrollo de la didáctica posterior. Muchos profesores comenzaron, desde entonces, a implementar técnicas para conocer las percepciones preliminares de sus estudiantes. Una de las actividades más usadas para ello es permitir que el alumno exprese lo que sabe acerca de un tema. Después, a través de un trabajo en grupos o con toda la clase, el profesor va confrontando las ideas de los alumnos. A partir de las discusiones surgidas, los estudiantes desarrollan y reorganizan sus ideas.

En este modelo didáctico el profesor funciona como un facilitador, centrándose esencialmente en el educando, dejándolo libre para que pueda desarrollar todo su potencial y reforzando su autoconfianza. No obstante, si al estudiante no se le proporciona un *input* adecuado y no se le facilitan suficientes elementos significativos que puedan transformar sus planteamientos, no podrá llegar por sí sólo a un aprendizaje realmente efectivo. En este sentido el papel del docente resulta primordial, ya que de él depende crear un ambiente adecuado donde los saberes puedan ser puestos en práctica.

«A probabilidade do educando descobrir sozinho o conjunto de elementos que podem transformar os questionamentos (...) é praticamente nulo num tempo delimitado, se ele não é colocado em situações adaptadas, se ele não dispõe de um determinado numero de elementos significativos (...) que podem ser integrados no seu processo de descoberta.»

(Bertrand, 1991:69)

#### **1.3.2.4 Las imágenes mentales**

Un investigador que realizó grandes avances en la pedagogía cognitivista fue Antoine de la Garanderie, quien, en los años setenta, se interesó por los métodos de estudio y las características cognitivas de los alumnos.

«De la Garanderie estudou então, de perto, nas classes y nos grupos de professores e alunos brilhantes, os hábitos mentais, para constatar que os alunos funcionavam com o auxílio de imagens mentais ou de representação que se transformavam em procedimentos aplicáveis a todas as esferas do saber.»

(Bertrand, 1991: 72)

Según este autor, no existe pensamiento que no tenga una imagen y la imagen mental es la que produce la comprensión. Distingue dos tipos de imagen mental, la visual y la auditiva. Los individuos que tienen una imagen mental visual, representan la realidad sobre imágenes de cosas o de figuras. Los que tienen una imagen mental auditiva, representan la realidad en forma de una especie de lenguaje interior verbal o auditivo.

Por su parte, Alain Taurisson, profesor universitario canadiense, realizó investigaciones en los años ochenta sobre los perfiles pedagógicos y el aprendizaje de las matemáticas. Taurisson retoma la teoría de De la Garanderie, señalando que la comprensión se apoya simultáneamente en percepciones y evocaciones.

De acuerdo con este autor, un alumno visual apelará a la analogía, a la reorganización espacial, a la representación de todos los datos, para resolver un problema matemático. Su razonamiento se coloca en el espacio e ignora el tiempo. Un alumno auditivo apelará a la descomposición del problema. Toma conciencia de todos los datos de una manera progresiva. Su reflexión se coloca en el tiempo y sus representaciones están asociadas con el movimiento.

Según Taurisson, es necesario que el profesor encuentre los medios para mejorar las representaciones que los alumnos hacen de los problemas matemáticos.

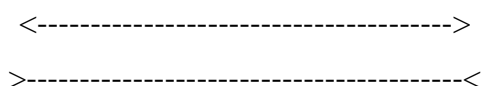
#### **1.3.2.5 La teoría modular de la mente**

Dentro de las ciencias cognitivas, se ha diferenciado entre las teorías constructivistas, que conciben la mente como un sistema unitario de dominio general, y las teorías modulares, según las cuales la mente está constituida por un conjunto de módulos especializados.



Piaget defiende la primera tesis, sosteniendo que la mente es una capacidad de dominio general. El recién nacido sólo responde a reflejos sensoriales y, poco a poco, a un proceso de asimilación, acomodación y equilibrio ante nuevos estímulos que van modelando su conocimiento.

A diferencia de Piaget, en *The Modularity of Mind*, el norteamericano Jerry Fodor (1983) defendía la tesis de que el ser humano posee de manera innata módulos específicos de aprendizaje que funcionan de manera independiente. De acuerdo con Fodor, la información que recibe el individuo del mundo exterior pasa primero por un sistema sensorial que transforma los datos que recibe el individuo en formatos para que cada uno de los módulos o sistemas *input* procesen la información. Para este autor, los datos que se procesan en otras partes del cerebro no afectan al funcionamiento interno de cada módulo. Para ilustrar esta situación pone el ejemplo de la llamada *Muller-Lyer illusion*. En esta ilusión óptica, aunque un individuo haya medido dos líneas y sepa que tienen igual tamaño, no puede evitar ver una línea mayor que la otra, su percepción dependerá de la dirección que señalen los extremos de las flechas.



Esto ocurre, según Fodor, porque el módulo encargado de procesar la percepción no tiene acceso a otras informaciones de la mente: «Each module is like a special-purpose computer with a proprietary database» (Karmiloff-Smith, 1992: 3).

Aparte de estos sistemas modulares, la mente también posee sistemas centrales que se encargan de recibir la información de los diversos módulos e integran la información procedente del mundo exterior con la información registrada en las memorias del individuo. El sistema central, que no es innato, posibilita la interpretación de los conocimientos y creencias. Los módulos específicos, en cambio, son un sistema innato que procesa la información de entrada o la percepción que el individuo obtiene del mundo.

Por su parte, la psicóloga británica Annette Karmiloff-Smith sostiene, sin embargo, que los módulos específicos están más abiertos a las influencias del entorno —*Teoría de Redescrición Representacional*—. Ella afirma que la modularidad de la mente se realiza de forma progresiva, cuestionando así la teoría de Fodor, para quien los módulos son sistemas innatos fijos.

«The brain is not prestructured with ready-made representations; it is channelled to progressively develop representations via interaction with both the external environment

and its own internal environment [...] Whatever innate component we invoke, it becomes part of our biological potential only through interaction with the environment»  
(Karmiloff-Smith, 1992: 10)

Para dicha autora, el componente innato de la modularidad de la mente (módulos específicos) permanece latente en el individuo y sólo se desarrolla cuando recibe *input*. Este *input* es el que afecta al desarrollo del individuo.

Esta alumna de Piaget no rechaza el constructivismo piagetiano, pero señala que es necesario articular los mecanismos o competencias de dominio general con las predisposiciones innatas o de dominio específico. El cerebro se reestructura continuamente de acuerdo con los estímulos que recibe del medio ambiente (aprendizajes y experiencias) en sistemas neuronales flexibles. Algunos módulos, especialmente los perceptivos o motrices, podrían permanecer en módulos fijos, tal y como explica Fodor, pero existen otras capacidades, como el lenguaje y el pensamiento, con estructuras más flexibles.

Para Karmiloff-Smith existen dos formas de adquirir conocimientos. En la primera, el individuo explota internamente la información allí almacenada, ya sea esta innata o adquirida, en un proceso de repetición en que vuelve a representar o “redescribir” en formatos diferentes —como el pianista que ejecuta diferentes melodías— lo que ya está representado internamente. A medida que el niño crece y se desarrolla se crean nuevos módulos —*modularización*—, por lo que, según dicha autora, estos módulos no son considerados estáticos. La flexibilidad del conocimiento da paso a la creatividad, que se genera de manera automática. En cada campo del conocimiento, el niño adquiere dominios específicos que aumentan los principios de propósito general y que dirigen su desarrollo cognitivo.

En la segunda forma de adquirir conocimiento, el individuo explora las analogías, construye el conocimiento de manera consciente, piensa y experimenta para buscar una solución al problema. El individuo representa de manera explícita la información implícita a la que tiene acceso.

Piaget, por oposición a Karmiloff-Smith, considera el lenguaje como una capacidad mental de dominio general. Si esto fuera cierto, en caso de un retraso cognitivo, debería darse déficit lingüístico; no obstante, existen niños con retraso cognitivo grave que presentan competencias lingüísticas normales en morfología, sintaxis, semántica y léxico. En este sentido, la teoría modular de la mente concuerda con el presupuesto chomskyano de que el individuo dispone de un sistema modular

específico, especializado en la adquisición del lenguaje, con estructuras lingüísticas universales que le permiten, mediante la interacción en una determinada comunidad, producir infinitas expresiones gramaticalmente correctas.

«A natural language such as English is productive in the respect that there are infinitely many distinct sentences of English that a competent speaker of that language is capable of constructing and understanding. A similar point can be made about intentional states: there are infinitely many distinct thoughts that a normal human subject is capable of having. Moreover, it is commonplace for an individual to form an intentional state that she has never had before.»

(Cain, 2002: 5)

### **1.3.3 Investigaciones que registran la evolución del concepto de inteligencia**

El concepto de inteligencia ha ido cambiando de perspectiva en el transcurso de los tiempos debido a descubrimientos científicos y a teorías postuladas por varios psicólogos. Ya a finales del siglo XVIII, los científicos alemanes Franz Joseph Gall y Joseph Spurzheim habían señalado que diferentes partes del cerebro poseen distintas funciones. Estos sostenían la existencia de contenidos mentales específicos como el lenguaje, la música y varias formas de percepción visual. Estas ideas alcanzaron gran popularidad en Estados Unidos y Europa a inicios del siglo XIX.

A mediados del mismo siglo, durante los años sesenta, el cirujano y antropólogo francés Pierre-Paul Broca, demostró la relación que existe entre una determinada lesión cerebral y una función cognitiva específica. Constató que una lesión en la parte anterior izquierda del córtex cerebral deteriora las capacidades lingüísticas (afasia).

Años más tarde, la comunidad científica llegó a la conclusión de que para poder evaluar la inteligencia era necesario observar principalmente las capacidades relacionadas con el lenguaje y la abstracción. Fue así como, a comienzos del siglo XX, el francés Alfred Binet comenzó a realizar los primeros tests de inteligencia. Estos fueron rápida y ampliamente difundidos, tanto entre la comunidad científica como entre las clases pudientes, para evaluar la inteligencia en la escuela, en el ejército, en la industria, etc.

En la misma área de la psicometría existe un debate entre los que apoyan la tesis del psicólogo británico Charles Spearman y aquellos que se decantan por la postura de L. Thurstone. El primero defiende la existencia de una capacidad intelectual única, llamada factor general de inteligencia (“g”). El segundo se opone a la teoría de Spearman y sostiene que un individuo posee un conjunto de facultades mentales

primarias independientes entre sí: comprensión verbal, fluidez verbal, rapidez numérica, visualización espacial, velocidad de percepción y raciocinio y memoria asociativa. Este psicometrista americano señala que las capacidades deben ser medidas con tareas diferentes.

En 1983, el norteamericano Howard Gardner propuso su Teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que también sostiene que un individuo posee varias capacidades independientes unas de otras. Por ser esta la teoría utilizada en nuestro estudio será abordada con mayor detalle en la sección siguiente.

Más tarde, en 1985, el psicólogo norteamericano Robert Sternberg propuso su Teoría Triárquica, en la que sostiene que existen tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica.

- Inteligencia analítica: es aquella inteligencia utilizada para resolver problemas abstractos que exigen análisis, contraste o comparación. También es usada para resolver situaciones relativamente familiares. Según Sternberg, tanto las escuelas como los tests de inteligencia limitan las capacidades del individuo, pues evalúan apenas este tipo de inteligencia.
- Inteligencia creativa: está relacionada con actividades o situaciones nuevas que exigen imaginación, invención u originalidad. Esta inteligencia ha sido descuidada por la escuela y por la mayoría de los psicólogos, según Sternberg.
- Inteligencia práctica: se adquiere a través de la observación y la experiencia a lo largo de la vida. Los individuos utilizan este tipo de inteligencia para resolver situaciones con las que se deparan en su vida diaria. A diferencia de la inteligencia analítica, no resuelve situaciones de naturaleza académica, sino pragmática.

«Schools in the United States, and in much of the World, overwhelmingly emphasize the measurement and development of academic intelligence. The problem with this strategic is that the value of academic intelligence is probably at a greatest premium when children are in the school (...)More important are the creative skills used to generate excellent ideas, the practical skills used to implement those ideas and the wisdom to be able to discern how to make a positive difference in the world.»

(Sternberg in Craft et al, 2008: 150)

## 2. Teoría de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) es una teoría de desarrollo cognitivo creada por el psicólogo norteamericano Howard Gardner y expuesta por primera vez en su libro *Frames of Mind* (1983). Por ser esta la propuesta aplicada en la unidad didáctica de esta memoria de máster, será ampliamente explicada en este capítulo.

Howard Gardner presentó su teoría después de que, en 1979, la Bernard Van Leer Foundation<sup>2</sup> solicitase a la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard investigar el potencial de la mente humana. Fue así como Gardner, junto con otros investigadores de diversas áreas (genética, psicología, neurobiología, historia, filosofía, antropología y desarrollo internacional), comenzaron el Harvard Project Zero. Este proyecto contó con consultores en Egipto, India, Japón, México, China y África Occidental para, de este modo, obtener un estudio diversificado de la investigación.

Howard Gardner, al presentar su TIM, considera necesario expandir y reformular el concepto de inteligencia, ya que sólo así se podrían obtener medios más eficaces para evaluar y educar el intelecto. Como ya hemos mencionado anteriormente, en el transcurso del tiempo se han distinguido dos formas de concebir la mente humana: la primera considera que el intelecto funciona como una pieza única con una determinada cantidad de inteligencia, de modo que cada individuo, de acuerdo a su QI, puede ser clasificado en inteligente, capaz o poco capaz; la segunda postura, que apoya la tesis ya presentada por Fodor y Karmiloff-Smith, considera la mente fragmentada en varios componentes, cada uno de ellos con diferentes funciones:

«We believe that human cognitive competence is better described in terms of a set of abilities, talents, or mental skills, which we call “intelligences”. All normal individuals possess each of these skills to some extent; individuals differ in the degree of skill and in the nature of their combination.»

(Gardner, 1993: 15)

Según Gardner, hay evidencias de que existen diferentes competencias intelectuales, o “estructuras de la mente”, que funcionan de manera relativamente autónoma. Estas competencias o inteligencias pueden ser modeladas y combinadas de múltiples formas por individuos de diferentes culturas. En la vida diaria, estas inteligencias funcionan con tal armonía que su independencia puede pasar

---

<sup>2</sup> Bernard Van Leer Foundation es una fundación holandesa internacional sin fines de lucro que ayuda a jóvenes y niños que crecen en desventajas sociales y económicas. Financia proyectos de desarrollo en distintas partes del mundo ayudando a los niños a desarrollar su potencial.

desapercibida. Pero cuando son observadas de manera minuciosa y adecuada, su naturaleza particular emerge con claridad.

De acuerdo con Gardner, debería identificarse el perfil de inteligencias o las inclinaciones de los niños desde temprana edad, ya que este conocimiento permitiría aumentar las oportunidades y las opciones educativas de los individuos.

«Integration of more intelligences into the curriculum can greatly enhance student understanding and learning. When students who are weak in verbal and logical intelligences approach a subject from one of their strong intelligences, not only can they learn faster and retain more, but they can also strengthen the areas of intelligence that were weak.»

(DeAmicis, 1999: 2)

Gardner, al igual que Sternberg, considera que los tests, cuestionarios y demás instrumentos para medir la inteligencia son poco fidedignos, ya que los ejercicios o problemas planteados en ellos tienden a favorecer a aquellas sociedades con educación escolar o a grupos acostumbrados a responder exámenes de papel y lápiz. Por otra parte, el éxito académico no demuestra de manera alguna el éxito profesional de los individuos. Gardner opina que los tests de inteligencia son incapaces de testar el potencial de un individuo para adquirir información nueva, lo que Vygotsky llamó *zona de desarrollo próximo* (cf. §1.3.2.2).

«IQ tests predict school performance with considerable accuracy, but they are only an indifferent predictor of performance in a profession after formal schooling [...] Furthermore, even as IQ tests measure only logical or logical linguistic capacities, in this society we are nearly “brain washed” to restrict the notion of intelligence to the capacities used in solving logical and linguistic problems.»

(Gardner, 1993: 14)

El autor de la TIM también considera limitativos los avances efectuados por Piaget, pues el modelo de desarrollo propuesto por este sólo explica el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, olvidando las etapas de adquisición de otras competencias como las que posee un artista, un atleta o un líder político.

Gardner, junto con algunos de sus colaboradores, y más concretamente el doctor David Feldman, usando los mismos métodos y esquemas propuestos por Piaget, tratan de explicar el desarrollo de cada una de las diferentes formas de competencia y determinar, con respecto a su uso, qué conexiones o distinciones existen entre ellas. Según estos investigadores, cada dominio atraviesa por diferentes etapas sucesivas o estadios de desarrollo, desde el nivel de novato hasta llegar al de especialista, pasando por el de aprendiz. A diferencia de la teoría piagetiana, ambos autores sostienen que los individuos adquieren distintos dominios a diferentes velocidades y con diferentes

grados de éxito. Para el psicólogo del desarrollo, David Feldman, adquieren el nivel de “prodigio” aquellos individuos que son capaces de adquirir uno o varios dominios con sorprendente rapidez. Pero para que un “niño prodigio” progrese debe existir no sólo una propensión genética, sino también estímulos aportados por la sociedad donde este se desenvuelve.

## **2.1 Bases biológicas de la inteligencia**

Según Gardner, existen evidencias biológicas de la flexibilidad en el desarrollo de las capacidades intelectuales del ser humano, especialmente durante los primeros años de vida. No obstante, la modularidad de la mente, tal y como explicábamos a propósito de la propuesta de Fodor y Karmiloff-Smith, está restringida a factores genéticos que orientan su desarrollo. La maleabilidad y la plasticidad de la mente hacen posible que, con una educación adecuada, las personas logren desarrollar sus potencialidades intelectuales al máximo.

«Evidence is accumulating that human beings are predisposed to carry out certain specific intellectual operations whose nature can be inferred from careful observation and experimentation. Educational efforts must build upon a knowledge of these intellectual proclivities and their points of maximum flexibility and adaptability.»

(Gardner, 1983: 33)

Los individuos pueden, por cuestiones hereditarias, tender a desarrollar un determinado talento; no obstante, si estos no poseen un ambiente adecuado que estimule su desarrollo, no podrán alcanzar un elevado nivel de competencia. Por otro lado, un individuo con aparentemente pocos factores genéticos a su favor puede llegar a progresar en poco tiempo en un determinado talento si es estimulado con métodos adecuados.

«Sometimes it is possible to use an area of strength as an “entry point” to an area that has posed difficulties. For example, as suggested above, a child who is especially gifted with narratives may be introduced to difficult mathematical, musical, or scientific concepts through the comfortable vehicle of a story.»

(Gardner, 1993: 206)

Gardner señala que una de las características del sistema nervioso es su flexibilidad o plasticidad, especialmente en la fase inicial del desarrollo. A partir de diferentes investigaciones médicas constata que, si un niño sufre algún tipo de lesión cerebral, su organismo puede presentar un gran poder de recuperación; sin embargo, en el caso de un adulto, las secuelas suelen ser mayores y este puede quedar seriamente

afectado. Así y todo, aunque un individuo haya sufrido daño cerebral en la etapa adulta, determinadas habilidades como la capacidad de hablar o el movimiento de los miembros pueden recuperarse con la debida intervención, lo que deja entrever la plasticidad que caracteriza al sistema nervioso.

Los científicos franceses Jean-Pierre Changeux y Antoine Danchin observaron que, en los primeros años de vida, y en varias partes del cerebro, existen más neuronas de las que sobrevivirán posteriormente, fenómeno al que designaron como “muerte celular selectiva”. Se especula que esto puede deberse a la flexibilidad de las neuronas característica del periodo de crecimiento, pues se ha comprobado que, cuando ocurre algún tipo de lesión cerebral, las conexiones celulares crecen en setenta y dos horas lo que deberían crecer en seis semanas de desarrollo. La proliferación de células nerviosas puede significar que las más adaptadas o adecuadas al sistema sean las que permanecen.

Para Gardner, la plasticidad del sistema nervioso es clara y apoya la teoría de la modularidad de la mente propuesta inicialmente por Fodor:

«As I view the evidence, both the findings from Psychologists about the power of different symbol systems, and the findings from the neuroscientists about the organization of the human nervous system, support the same picture of human mentation: a mind consists of a number of fairly specific and fairly independent computational mechanisms»

(Gardner, 1983: 56)

De acuerdo con el fisiólogo Vernon Mountcastle, de la Universidad Johns Hopkins, en el sistema nervioso existen pequeñas unidades —designadas “unidades de nivel molecular”— organizadas en columnas individuales que se encargan de las competencias de las áreas sensoriales o frontales. Existen también otras unidades mayores —llamadas “unidades de nivel molar”— con funciones específicas más complejas, como el lenguaje o el procesamiento espacial. Estas investigaciones sugieren que existe una base biológica para inteligencias especializadas.

## **2.2 Criterios que definen una inteligencia**

Gardner considera la inteligencia una capacidad que varía de un individuo a otro de acuerdo con su perfil intelectual. A pesar de que cada persona nace con un perfil de inteligencias determinado, este puede sufrir cambios, ya que, según él, la inteligencia es una capacidad moldeable y flexible que varía de acuerdo con las influencias del medio sociocultural en el que se desarrolla el individuo.



«They are potentials (...) that will or will not be activated, depending upon the values of a particular culture, the opportunities available in that culture, and the personal decisions made by individuals and/or their families, schoolteachers and others.»

(Gardner, 1999: 34)

Gardner asume, pues, varios criterios para definir una inteligencia:

1. Relativa autonomía de las facultades mentales en caso de daño cerebral. Gracias a su trabajo en la Boston Veterans Administration, Gardner pudo comprobar que distintas partes del cerebro poseen diferentes funciones. Una lesión en un área específica del cerebro impediría desempeñar la facultad circunscrita a esa área; no obstante, el resto podrá funcionar con normalidad.
2. La existencia de “idiots savants”<sup>3</sup>, prodigios e individuos excepcionales. Los niños con algún tipo de incapacidad mental poseen una habilidad particular que consiguen ejecutar con bastante eficiencia. En el caso de los niños prodigio, son capaces de desarrollar una —o a veces más de una— competencia con extraordinaria rapidez. Esto demuestra la existencia de zonas neuronales específicas para cada tipo de inteligencia.
3. Existencia de uno o más mecanismos básicos de procesamiento de información. Cada inteligencia cuenta con un grupo de operaciones centrales o mecanismos de procesamiento de información que sirven para activar las diferentes actividades específicas. Por ejemplo, la sensibilidad para diferenciar distintos tonos o ritmos en individuos con una inteligencia musical.
4. Historia de desarrollo diferenciada en cada individuo. Las inteligencias poseen una evolución propia. Tienen su momento de aparición en la primera infancia, su momento álgido en el transcurso de la vida y una fase de declive rápida o gradual. Esto es importante para la posible modificación y capacitación por medio de la educación.
5. Necesidad de localizar los antecedentes evolutivos, filogenéticos, para poder comprender mejor una inteligencia específica. Cada una de las inteligencias tiene sus raíces en la evolución de los seres humanos, e incluso en la evolución de otras especies. Por ejemplo, se puede estudiar la inteligencia espacial en pinturas rupestres o en la forma de orientarse de algunos insectos.

---

<sup>3</sup> “Idiot savant”, idiota-sabio. Las personas que sufren de síndrome de *savant* padecen retraso mental o autismo en diversos grados, pero poseen una habilidad sobresaliente en un área que los hace especiales: cálculo extraordinario, músicos virtuosos, pintores deslumbrantes, aunque su desarrollo cognitivo se considera deficiente.

6. Apoyo en la psicología experimental. La psicología experimental puede ayudar a demostrar y esclarecer el funcionamiento de una inteligencia determinada. Mediante estudios psicológicos sobre una inteligencia dada somos capaces de entender el funcionamiento de las otras capacidades.
7. Apoyo en los descubrimientos psicométricos. Aunque Gardner no defiende el uso de los tests de inteligencia, sugiere que podemos acudir a ellos para apoyar la TIM. Muchos ejercicios presentes en los tests de inteligencia se relacionan con más de un tipo de competencia, por lo que un ejercicio puede ser resuelto usando diferentes medios como analogías o algún tipo de capacidad espacial.
8. Posibilidad de incorporación en un sistema simbólico. La mayor parte de los conocimientos están representados en sistemas de símbolos (lenguaje, matemática, pintura) que captan información sobre una cultura determinada. «We have developed linguistic and pictorial symbols that can handily capture the meaning of events» (Gardner, 1999: 37).

Gardner tiene una visión pluralista de la mente. Reconoce que hay diferentes capacidades cognitivas que van mucho más allá de las facultades matemáticas o lingüísticas, tan valoradas en nuestra sociedad.

«I now conceptualize an intelligence as a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture»

(Gardner, 1999: 33-34)

Así pues, Gardner, en sus últimas propuestas, acaba por establecer la existencia de ocho tipos de inteligencias: lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Con todo, no niega la posibilidad de que existan otras inteligencias, como podría ser el caso de la inteligencia existencial, aunque esta aún se encuentra en fase de investigación, pues no cumple con todos los criterios propuestos para poder ser considerada una inteligencia.

### **2.2.1 Inteligencia lingüística**

Esta inteligencia está ubicada en los lóbulos temporal izquierdo y frontal, específicamente en las áreas de Broca y Wernicke. Surge en la primera infancia y permanece sólida hasta la vejez. Ello permitiría, por ejemplo, que alguien acabe por

convertirse en un novelista de éxito o en un gran político a los cuarenta o cincuenta años, o incluso más tarde (Armstrong, 2006).

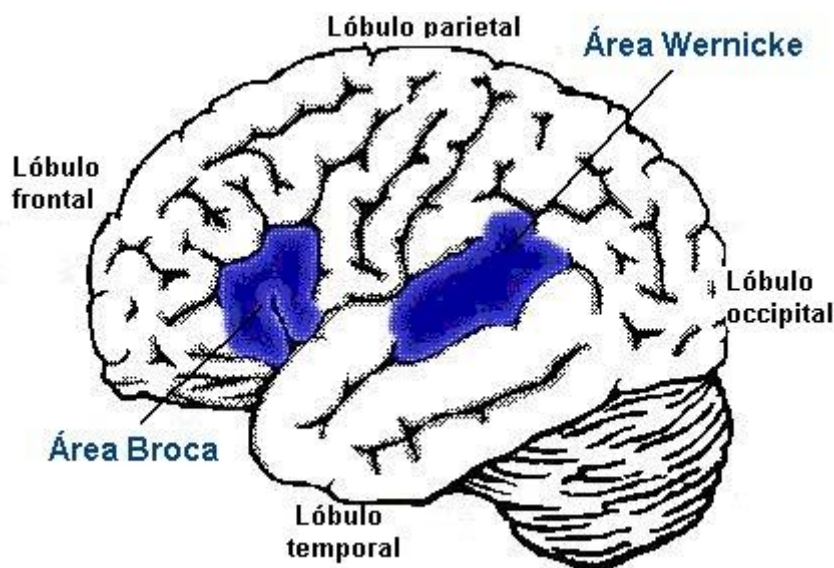


Figura 1 - Áreas del cerebro asociadas a la inteligencia lingüística.<sup>4</sup>

La inteligencia lingüística comprende la capacidad de utilizar la lengua correctamente, ya sea de forma oral o escrita. Incluye sensibilidad a los sonidos (fonética), la sintaxis o la semántica, así como las dimensiones pragmáticas del lenguaje, ya sean las estrictamente textuales o las más específicamente retóricas.

«A sensitivity to the order among words –the capacity to follow rules of grammar, (...) a sensitivity to the sounds rhythms, inflections, and meters of words – that ability which can make even poetry in a foreign tongue.»

(Gardner, 1983: 77)

Todos los niños con un desarrollo cognitivo normal —e incluso muchos de los que presentan deficiencias— adquieren el lenguaje en sus primeros años de vida. Gardner señala que, gracias a los planteamientos de la gramática generativa, hoy en día tenemos una explicación más clara del funcionamiento del lenguaje. Como he señalado anteriormente (cf. § 1.1.1), según Chomsky, los niños nacen con un conocimiento innato acerca de las reglas y formas del lenguaje. Sólo así se explica la rapidez con que lo adquieren, a pesar de las diferencias individuales que se observan en su desarrollo.

Gardner, en su contacto con niños autistas o con deficiencias intelectuales, observó que muchos de estos presentaban un increíble dominio del lenguaje, principalmente en sus aspectos fonológicos y sintácticos. Algo semejante a lo que se

<sup>4</sup> Imagen disponible en URL: <http://media.tartamudez.pro/>.

constata en los casos de niños “hiperléticos,” los cuales, pese a su retraso o autismo, leen a una edad precoz, con dos o tres años.

Aunque las funciones relacionadas con el lenguaje se encuentran localizadas en determinadas zonas del hemisferio izquierdo, si, por alguna razón, esta área fuese retirada por motivos terapéuticos o sufriese daños irreversibles durante el primer año de vida, el niño será capaz de hablar. Esto, como se ha explicado anteriormente, se debe a la flexibilidad o modularidad del cerebro, que se adaptará para que el hemisferio derecho realice esas funciones que genéticamente estaban destinadas al hemisferio izquierdo. No obstante esta flexibilidad, hay que señalar que solamente un individuo con un hemisferio izquierdo intacto es capaz de entender oraciones cuya diferencia en el significado dependa del orden sintáctico. Por otro lado, parece claro que, con los años, el cerebro va perdiendo flexibilidad y esas funciones quedan completamente dependientes de las áreas en que están localizadas.

Según Gardner (1983), las evidencias apoyan la noción de que la inteligencia lingüística funciona de una manera autónoma. Existen pacientes gravemente afásicos que mantienen sus habilidades musicales, artísticas y manuales. Esto no ocurriría si el lenguaje estuviese unido a otras formas de intelecto.

En lo que tiene de pertinente para la planificación de actividades en clase, se suele admitir que algunas manifestaciones externas del mayor desarrollo de esta inteligencia están relacionadas con el gusto por la lectura y la redacción de historias, los juegos con rimas, palabras y trabalenguas, debates y la facilidad para aprender otros idiomas.

### **2.2.2 Inteligencia musical**

Esta inteligencia está ubicada en el lóbulo temporal derecho. Comprende la capacidad para apreciar, discriminar y producir formas musicales. Es la primera inteligencia en desarrollarse. Desde muy temprana edad, los niños balbucean e imitan los sonidos emitidos por los adultos. A partir del segundo año de vida, los niños comienzan a emitir sonidos por cuenta propia e inventan músicas. Poco después comienzan a cantar trechos de canciones entonadas por sus familiares. Aproximadamente a los tres o cuatro años de edad, los niños abandonan las músicas espontáneas y los juegos producidos con sonidos, dedicándose a cantar canciones propias de su cultura.

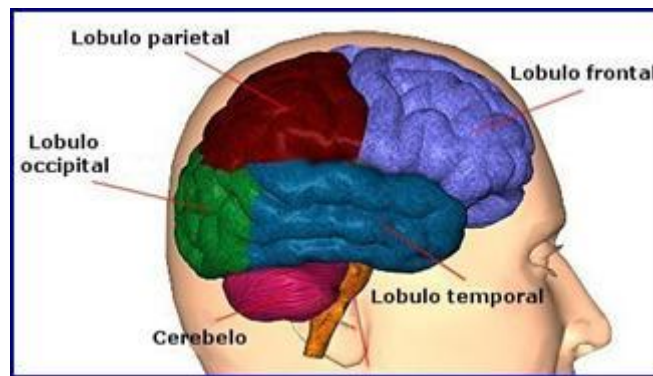


Figura 2 - Localización del lóbulo temporal derecho, asociado a la inteligencia musical<sup>5</sup>.

Ciertos factores culturales influyen en el desarrollo de la inteligencia musical. En sociedades como la china, la japonesa o la húngara, la competencia musical posee una alta consideración. En Japón, el método Suzuki, utilizado para aprender a tocar con excelencia instrumentos musicales en edades precoces, ha demostrado ser muy eficaz. En Hungría, el método Kodaly ha desarrollado extraordinariamente las habilidades infantiles para el canto. En Rusia, violinistas judíos han tocado de manera incomparable este instrumento. Por todo esto, puede concluirse que la adquisición musical no refleja estrictamente una habilidad innata. El desarrollo y el éxito dependen en gran medida, del estímulo y la práctica cultural.

Existen casos de niños que, pese a no tener en su familia nadie con talento musical, son capaces de demostrar desde una edad temprana su genio musical, como fue el caso de Arthur Rubinstein, quien relata:

«The drawing room became my paradise [...] I learned to know the keys by their names and with my back to the piano i would call the notes of any chord [...] All this, of course, could not fail to impress my family- non of whom [...] had the slightest musical gift.»

(Gardner, 1983: 113)

Por otro lado, existen niños prodigio fracasados, ya que el talento por sí sólo no es señal de éxito. La motivación, la personalidad, el carácter, e incluso la suerte, son factores decisivos para convertirse en un gran músico.

Estudios en individuos con trauma o derrame cerebral han puesto de manifiesto que se puede padecer afasia significativa sin perjudicar la capacidad musical, así como se puede quedar musicalmente incapacitado y conservar habilidades lingüísticas. Esto se debe a que la apreciación musical y reproducción correcta de los sonidos están ubicadas

<sup>5</sup> Imagen disponible en URL: <http://img377.imageshack.us/img377/6914/cerebro3xw.png>.

en el lóbulo frontal y temporal derecho, mientras que las capacidades lingüísticas son lateralizadas para el hemisferio izquierdo en individuos normales. Los estudios mencionados y la existencia de genios musicales excepcionales, como niños autistas, son evidencias de la autonomía de la inteligencia musical.

Las personas con la inteligencia musical muy desarrollada son capaces de producir y apreciar diferentes formas de expresión musical. Aunque esta capacidad va declinando a medida que envejecemos, numerosos compositores e intérpretes prolongan su actividad hasta pasados los ochenta, por lo que parece que su desempeño permanece en buen estado hasta la vejez.

### **2.2.3 Inteligencia lógico-matemática**

Esta inteligencia se encuentra ubicada en los lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho. Los individuos que tienen esta habilidad muy desarrollada se caracterizan por su interés por la abstracción y son muy rigurosos, pues consideran que ningún hecho puede ser aceptado a menos que pueda ser probado por principios aceptados universalmente. Son capaces de utilizar los números de manera eficaz, como ocurre con contables y matemáticos, o mantener largas cadenas de razonamiento, relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones como los científicos, programadores informáticos y especialistas en lógica. Los procesos empleados en este tipo de razonamiento incluyen la clasificación, la categorización, la deducción, el cálculo, la generalización y las hipótesis.

La capacidad matemática no se manifiesta en una edad tan temprana como la musical. Sólo alcanza su punto de máxima manifestación en la adolescencia y comienza a descender a partir de los cuarenta. Grandes ideas matemáticas y científicas provienen de adolescentes o jóvenes, como es el caso de Blaise Pascal o Karl Friedrich Gauss.

Gardner se basa en la concepción de Piaget para explicar la inteligencia matemática, ya que, según él, este investigador suizo explicó perfectamente este desarrollo cognoscitivo.

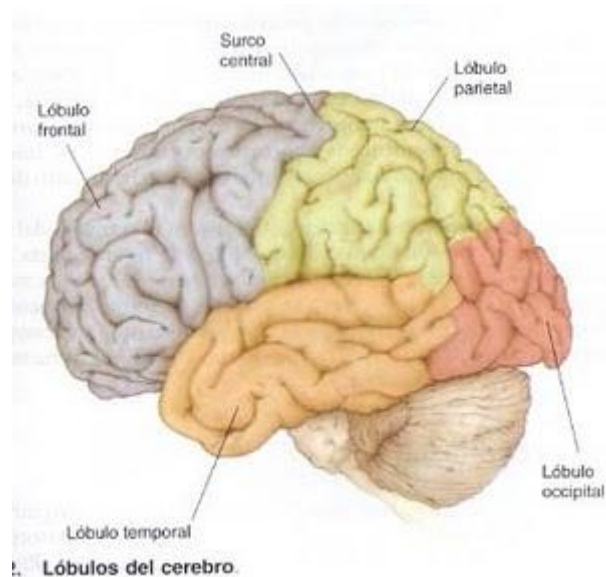


Figura 3 - Localización de los lóbulos frontal y parietal derecho, asociados a la inteligencia matemática<sup>6</sup>.

Sólo a partir de los dieciocho meses el niño es capaz de reconocer que, aunque los objetos sean retirados de su presencia, continúan existiendo. Esta fase de su desarrollo mental les permitirá pensar y referirse a estos objetos, aunque estén ausentes. Unos meses después podrá reconocer las similitudes entre objetos y agruparlos, basándose en su color y clase. No obstante, durante algunos meses, este reconocimiento de clase carece de conocimiento cuantitativo. A pesar de que el niño puede recitar mecánicamente una serie de números, esto es apenas una manifestación de su inteligencia lingüística. Únicamente a partir de los seis o siete años de edad, el niño puede no sólo contar, sino también comparar conjuntos de objetos y determinar cuál de ellos posee mayor cantidad de elementos. Tras la adquisición de la noción de cantidad será capaz de aceptar operaciones adicionales básicas. También podrá basarse en estas operaciones para negociar o comprender tareas de su vida cotidiana, aunque todas estas operaciones permanecen limitadas a objetos físicos que pueden, al menos potencialmente, ser manipulados. A estas operaciones Piaget las denominó *operaciones concretas* y van, aproximadamente, desde los siete hasta los diez años.

En los primeros años de la adolescencia, un niño normal puede realizar operaciones mentales formales: usar símbolos en ecuaciones, afirmar un conjunto de hipótesis o inferir las consecuencias de cada una. Esta capacidad de manipular símbolos será esencial para que realice operaciones matemáticas más complejas.

<sup>6</sup> Imagen disponible en URL: <http://4.bp.blogspot.com/>.

Las capacidades lógico-matemáticas pueden deteriorarse principalmente debido a enfermedades como la demencia; por ello, Gardner considera que esta capacidad no presenta una localización neuronal tan precisa como las otras inteligencias. Comprender símbolos numéricos, significados de operaciones numéricas y leer signos matemáticos, son, frecuentemente, funciones del hemisferio izquierdo; mientras que entender las relaciones numéricas y los conceptos parecen ser funciones ubicadas en el hemisferio derecho.

Las investigaciones comprueban claramente una separación entre el lenguaje y el cálculo. Existen individuos que, a pesar de perder su capacidad de cálculo, permanecen lingüísticamente intactos; o individuos afásicos capaces de efectuar operaciones matemáticas y administrar sus asuntos financieros (Gardner, 1983).

Las personas que han desarrollado ampliamente esta inteligencia analizan con facilidad hipótesis, problemas, cálculos matemáticos, clasificaciones y categorizaciones, juegos de lógica, *puzzles* y presentaciones lógico-secuenciales de un tema.

#### **2.2.4 Inteligencia espacial**

Esta inteligencia se localiza en las regiones posteriores del hemisferio derecho. Esta capacidad permite percibir con precisión el mundo viso-espacial (como un guía) y ejecutar transformaciones basándose en esas percepciones, como necesitan hacer los arquitectos y artistas. Implica sensibilidad a la forma, color, líneas, espacio y relaciones entre estos elementos. Una persona con esta inteligencia altamente desarrollada será capaz de representar gráficamente ideas visuales o espaciales y de orientarse correctamente. En los seres humanos normales, la inteligencia espacial se relaciona con la observación que cada persona hace de su mundo (Armstrong, 2006).

Estudios clínicos con individuos que sufrieron daño cerebral han demostrado que las lesiones causadas en la región parietal derecha causan dificultades en la atención visual, orientación espacial, producción de imágenes y memoria. Nelson Butters, investigador del Boston Veterans Administration Medical Center, junto con sus colegas, ha demostrado las dificultades presentadas por pacientes con problemas en el hemisferio derecho: dificultades en imaginar cómo se verían desde otro punto de vista, leer un mapa, orientarse en un espacio que no le es familiar o recordar y codificar informaciones visuales y espaciales. Algunos estudios también han verificado que algunos pacientes presentan dificultades para dibujar.



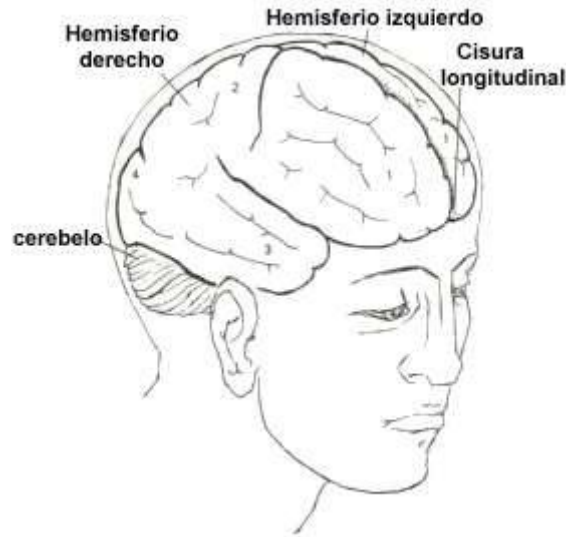


Figura 4 - Localización de la parte posterior del hemisferio derecho, asociado a la inteligencia espacial<sup>7</sup>.

Al final del estadio sensorio-motor, los niños son capaces de registrar imágenes mentales que evocan sus experiencias anteriores. En el periodo de las operaciones concretas, el niño puede ya manipular imágenes y objetos. Puede, por ejemplo, imaginarse como aparecen los objetos para alguien sentado en otro lugar. Pero, aun así, su inteligencia espacial está limitada a operaciones concretas. Sólo cuando llega a la adolescencia, en el periodo de las operaciones formales, es capaz de concebir la idea de espacio abstracto.

Se ha demostrado que determinados aspectos de la inteligencia visual-espacial pueden conservar su desempeño hasta la vejez, especialmente en individuos que practican estas actividades con regularidad a lo largo de su vida (Gardner, 1983). Dentro del mundo de la pintura, son paradigmáticos los casos de Tiziano o Picasso, que pintaron hasta los noventa. De hecho, la mayoría de los artistas occidentales mostraron un mayor desempeño en los últimos años de su vida, como es el caso del escultor Henry Moore.

En individuos con algún tipo de incapacidad mental, como autistas o *idiots savants*, puede confirmarse la existencia de una inteligencia única frente a un conjunto de incapacidades. Como el caso de una niña inglesa llamada Nadia, quien, pese a su autismo severo, fue capaz de dibujar con precisión desde los tres años y medio de edad.

<sup>7</sup> Imagen disponible en URL: <http://curiosidadespamplona.galeon.com/images/anatomcer2.jpg>.

Como este, existen numerosos casos de capacidades espaciales en individuos con algún tipo de retraso.

«A lethargic child, Nadia nevertheless displayed, at the age of three and a half, an extraordinary capacity to draw. Using her favored left hand, she began to draw animals, particularly horses, in a way reminiscent of a highly talented adolescent or adult artist [...] her drawings showed a remarkable fidelity to the contours of the object itself»  
(Gardner, 1982: 186)

Una de las características de las personas con una inteligencia espacial más desarrollada es su preferencia por estudiar con esquemas o gráficos, su facilidad para entender planos y croquis y el gusto por dibujar y observar imágenes.

### 2.2.5 La inteligencia cinético-corporal

Se encuentra ubicada en el cerebelo, en los ganglios basales y el córtex motor: «Within the nervous system, large portions of the cerebral cortex, as well as the thalamus, the basal ganglia, and the cerebellum, all feed information to the spinal cord, the way station in route to the execution of action» (Gardner, 1983: 210).

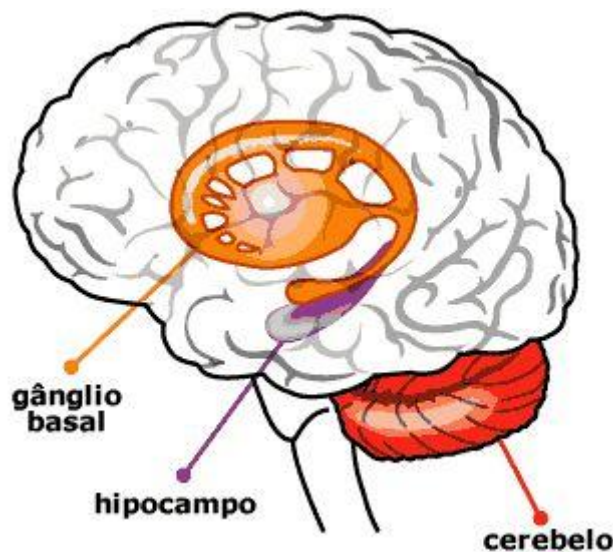


Figura 5 - Localización del cerebrolo y ganglios basales asociados a la inteligencia cinético-corporal.<sup>8</sup>

Los individuos con inteligencia cinético-espacial muy desarrollada usan el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, como ocurre con actores o bailarines.

---

<sup>8</sup> Imagen disponible en URL:

[http://tecnocientista.info/blog/wp-content/uploads/2007/12/cerebro\\_ganglio\\_basal.jpg](http://tecnocientista.info/blog/wp-content/uploads/2007/12/cerebro_ganglio_basal.jpg).

También tienen facilidades para crear o transformar con sus manos los objetos, como los mecánicos, artesanos y escultores. Incluye, igualmente, habilidades físicas como la coordinación, destreza, fuerza, equilibrio, velocidad y flexibilidad (Armstrong, 2006).

En el mundo occidental, y específicamente dentro de sus sistemas educativos, existe una clara distinción entre las capacidades mentales y las físicas. Prima la noción —cuya validez podríamos poner en tela de juicio— de que lo que se hace con el cuerpo es menos exigente que la resolución de problemas que implican el uso del lenguaje, la lógica o cualquier sistema abstracto.

Los daños de la zona del hemisferio izquierdo pueden producir apraxias, esto es, un conjunto de trastornos que imposibilitan al individuo desempeñar una función motora determinada siguiendo un modo y orden adecuados. Varias investigaciones han confirmado la separación de la inteligencia cinética-corporal de la lingüística, ya que existen individuos que, a pesar de haber perdido completamente sus memorias verbales, son capaces de aprender y recordar secuencias motoras (Gardner, 1983).

Aunque Piaget no se preocupó particularmente de la inteligencia cinético-corporal, Gardner utiliza la teoría piagetiana para explicar el inicio del desarrollo de esta inteligencia. De acuerdo con Piaget, los niños progresan en su desarrollo motor desde los simples reflejos hasta movimientos que expresan alguna intención, como ocurre cuando el niño mira o se estira para indicar sus necesidades o para señalar objetos. En una fase siguiente será capaz de agarrar los objetos y, posteriormente, hacer uso de estos en tareas diarias, hasta llegar a realizar demostraciones motoras mucho más elaboradas.

Este tipo de inteligencia se aprecia más desarrollada especialmente en niños que destacan en actividades deportivas, trabajos manuales, danza, teatro y actividades con movimiento creativo.

### **2.2.6 Las inteligencias personales: la inteligencia interpersonal y la intrapersonal**

Las inteligencias personales son dos, la interpersonal y la intrapersonal. Se ubican en los lóbulos frontales y el sistema límbico; la primera, en el lóbulo temporal, especialmente el hemisferio derecho, y la segunda, en los lóbulos parietales.



Figura 6 - Localización del sistema límbico asociado a las inteligencias personales<sup>9</sup>.

La inteligencia interpersonal refleja una capacidad especial para percibir los estados de ánimo, intenciones, sentimientos y motivaciones de otras personas, así como para responder adecuadamente a esas expresiones. Los líderes políticos, consejeros espirituales o profesionales y profesores son ejemplos de roles finales que tienen desarrollada esta inteligencia.

La inteligencia intrapersonal, por su parte, refleja autoconocimiento y capacidad para distinguir las propias emociones y limitaciones. Un ejemplo de las personas que destacan en este tipo de inteligencia son los psicólogos y los filósofos.

Estas inteligencias se diferencian de las que ya hemos mencionado hasta aquí, en primer lugar, porque en el desarrollo de las inteligencias personales influyen patrones e interpretaciones propios de cada cultura; y, en segundo lugar, porque estas están íntimamente vinculadas entre sí, ninguna de las dos puede desarrollarse sin la presencia de la otra. El conocimiento propio depende de la capacidad de aplicar lecciones aprendidas de la observación de otras personas. El conocimiento de los demás nace de las discriminaciones de esas observaciones que surgen en el interior del individuo.

Las diferencias que existen en la concepción del “yo” acerca del mundo sugiere que la unión del conocimiento intrapersonal e interpersonal puede ocurrir de innumerables maneras, dependiendo de aspectos personales que son acentuados en las

---

<sup>9</sup> Disponible en: [http://www.espacocomenius.com.br/sistema\\_limbico.jpg](http://www.espacocomenius.com.br/sistema_limbico.jpg).

diferentes culturas. Gardner, junto con otros investigadores de las inteligencias múltiples, señalan que las inteligencias personales son de gran importancia en todas las sociedades, pero que, sin embargo, han sido ignoradas en las escuelas y por los investigadores cognitivos, lo que ha originado una visión parcial del intelecto.

«Citizens should understand that academic achievements are not the only benchmark of success in learning. Equally important, if not more so, is the development of student's self-confidence and self-concepts. Only when students have a better sense of who they are and what they want and can do, can they take full advantage of their natural as well as their environmental resources to succeed in school and in life.»

(Cheung in Chen et al., 2009: 68)

Durante el primer año de vida, el bebé forma un lazo de unión con su madre o con la persona que lo cuida. En estos fuertes lazos y en los sentimientos que surgen entre ellos se pueden situar los orígenes del conocimiento personal. Si, por algún motivo, el vínculo no se forma adecuadamente o en esta etapa del crecimiento padece algún tipo de trauma, provocará problemas en el niño y en su relación con otras personas, como demuestran las investigaciones realizadas por John Bowlby con bebés “institucionalizados”, acogidos en orfanatos.

Entre los dos y cinco años de edad, el niño usa símbolos para referirse a sí mismo (yo-mío) y a los demás (tú-alegre). Según Piaget, en este estadio, el niño se encuentra en una fase de egocentrismo, está restringido a sus propias concepciones personales del mundo y es relativamente insensible al mundo de los demás. Sin embargo, para Vygotsky, el niño sólo se conoce a sí mismo a través del conocimiento de los demás. Gardner señala que ambas concepciones son correctas, aunque plantean etapas diferentes en el crecimiento personal. La concepción centrada en el individuo reconoce que, en este estadio, el niño se encuentra en una etapa conflictiva que le lleva a pensar que es un individuo separado y único. La segunda concepción reconoce que el individuo no se desarrolla estando aislado; a pesar de poseer sus experiencias afectivas, es la comunidad la que le ofrece el punto de referencia y los esquemas de interpretación de sus propios afectos.

El niño en edad escolar tiene una línea clara de separación entre el yo y el otro. En esta etapa se muestra como una criatura social capaz de seguir normas. Entre los seis y ocho años teme sentirse inadecuado o poco hábil, por lo que es importante conocer las cosas que es capaz de hacer y el grado de perfección al ejecutarlas, esto es lo que define su autoconocimiento.

El periodo anterior a la adolescencia se caracteriza por una mayor sensibilidad social y por el valor creciente de los lazos de amistad. La incapacidad para relacionarse con los demás puede ser sentida como un gran fracaso que afecta su autoimagen. En la adolescencia, la relación con los amigos es valorada por el apoyo psicológico y la comprensión que estos sean capaces de brindar. El individuo elige a sus amigos por lo que es como persona y no por lo que posee. En esta etapa se registra un crecimiento social y personal del individuo.

Defectos en los lóbulos frontales pueden interferir en el desarrollo del conocimiento intrapersonal e interpersonal del individuo. La destrucción de los lóbulos frontales en un adulto apenas afecta su capacidad para resolver problemas lógico-matemáticos o verbales; sin embargo, puede causar graves daños en su personalidad. El individuo pierde su sentido de propósito anterior, motivación y metas. Su reacción ante los demás y su propia concepción como persona son profundamente alteradas.

En 1974, en sus investigaciones con pacientes epilépticos realizadas en el Instituto Nacional de Salud de los Estados Unidos, David Bear comprobó que los daños en la región dorsal (parietal) del córtex resultan en indiferencia hacia la propia persona; mientras que las lesiones en la región temporal del córtex producen falta de interés a estímulos externos y respuestas agresivas hacia los demás.

Síntomas de inteligencia interpersonal más desarrollada se pueden apreciar en los niños que prefieren trabajar en grupo, que entienden a sus compañeros y son convincentes al hablar con los demás. La intrapersonal se encuentra muy arraigada en niños reflexivos a los que les guste trabajar individualmente.

### **2.2.7 La inteligencia naturalista**

La inteligencia naturalista se encuentra ubicada en algunas áreas del lóbulo parietal izquierdo. Las personas que tienen este tipo de inteligencia muy desarrollado se caracterizan por su habilidad para reconocer y clasificar diferentes especies de flora y fauna, especialmente aquellas de su entorno, como ocurre con biólogos, zoólogos y botánicos. También pueden utilizar de manera productiva sus habilidades, como en el caso de los agricultores. Y está presente, además, en personas que se muestran sensibles ante los fenómenos naturales y la conservación del medio ambiente, como es el caso de geólogos y ecologistas.

Estudios realizados en casos de personas que han sufrido daño cerebral demuestran que, pese a conservar su capacidad para identificar objetos, son incapaces de reconocer seres vivos; o personas que manifiestan el problema contrario, es decir, identifican seres vivos pero no objetos inanimados.

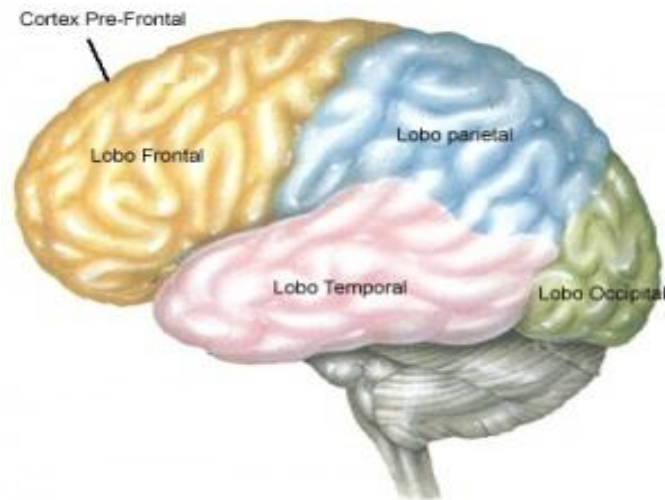


Figura 7 - Lóbulo parietal izquierdo, asociado a la inteligencia naturalista<sup>10</sup>.

Esta capacidad puede manifestarse de manera espectacular desde la infancia, pero su desarrollo depende de la educación o la experiencia individual. Algunos niños muestran desde temprana edad un gran interés por animales y plantas, así como una increíble facilidad para identificarlos e interactuar con ellos, como en el caso de Charles Darwin y la bióloga y escritora Rachel Carlson.

«The naturalist is comfortable in the World of organisms and may well possess the talent of caring for, taming, or interacting subtly with various living creatures. Such potentials exist not only with the end states (...) but also with many other roles, ranging from hunters to fishermen to farmers to gardeners to cooks.»

(Gardner, 1999: 49-50)

En 1996, Myung-Hee Kim fue la primera profesora en aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en Corea. Sus esfuerzos permitieron su aplicación al currículo nacional. Esta profesora, que actualmente trabaja en la universidad de Seúl, relata sus experiencias en el libro *Multiple Intelligences Around the World*. En dicha obra cuenta el caso de un niño con bajo rendimiento escolar a quien una docente descubrió un alto

---

<sup>10</sup> Disponible en: <http://memorynow.files.wordpress.com/2010/04/1.jpg>.

interés por los insectos. Activando su inteligencia naturalista, consiguió mejorar su desempeño en lengua a través de un periódico en que escribía las observaciones que hacía de los insectos. El niño, además, mejoró su participación en clase y su relación con los compañeros, los cuales acabaron por sentir gran admiración por él al oírlo hablar con terminología especializada.

«By developing and leveraging his naturalistic intelligence, he was able to gradually strengthen linguistic, special, interpersonal and intrapersonal intelligences and demonstrated growth in basic learning such as language and math. Equally important, he gained a positive attitude toward learning and a positive self-image.»

(Myung-Hee Kim, in Chen et al., 2009: 104-105)

Para concluir, debemos aclarar que las inteligencias descritas anteriormente se han presentado individualmente para un estudio detallado de cada una de ellas. Sin embargo, cualquier adulto normal combina sus inteligencias en diferentes proporciones, pues apenas la combinación de estas hace posible que el individuo alcance el éxito y la realización de los roles finales. Por dar un ejemplo, un ingeniero necesita no sólo su inteligencia espacial para idear construcciones posibles y necesarias, sino también habilidad matemática e interpersonal para poder desempeñar con eficacia su profesión. Asimismo, las inteligencias propuestas pueden manifestarse de diversas maneras aun en una misma categoría. Un individuo puede poseer poca habilidad para los deportes y, no obstante, ser excelente en trabajos manuales o en reparar algún artefacto.

Según el doctor norteamericano Thomas Armstrong, especialista en educación especial y autor de varios libros sobre las inteligencias múltiples, las personas pueden desarrollar en mayor o menor medida sus inteligencias gracias a varios factores:

- Dotación biológica: incluye no sólo los factores hereditarios, sino también los problemas causados por traumas y daños cerebrales antes o después del nacimiento.
- Experiencia vivida: estimulación temprana, educación familiar, escolar o el contacto con cualquier persona que pueda incentivar o evitar que se desarrollen las inteligencias.
- Antecedentes culturales e históricos: el tiempo y lugar donde nace un individuo, así como los diferentes avances tecnológicos de una determinada época, pueden influir en la evolución de las inteligencias.

En la TIM, la genética condiciona pero no determina completamente la inteligencia. Gardner presenta una visión amplia y optimista del intelecto: todas las personas normales pueden aumentar su potencial intelectual a través de técnicas de aprendizaje



adecuadas. En este sentido, el papel de la educación es hacer crecer las capacidades de los individuos en cada una de sus ocho inteligencias.

«[...] it is likely to be the case that this biological limit is rarely if ever approached. Given enough exposure to the materials of an intelligence, nearly any one who is not brain damaged can achieve quite significant results in that intellectual realm (...) By the same token, no one-whatever his or her biological potential- is likely to develop an intelligence without at least some opportunities for the exploration of the materials that elicit a particular intellectual strength.»

(Gardner, 1993: 47)

### **2.3 Aplicación de la TIM a la educación**

Las investigaciones en neurociencia presentadas de forma resumida anteriormente han contribuido a que muchos educadores y psicólogos —incluido el propio Gardner— lancen propuestas de formas de enseñanza compatibles con el funcionamiento del cerebro.

En la actualidad, la información ofrecida, los problemas planteados, los ejercicios y tareas desarrollados en las escuelas aparecen, en la mayoría de los casos, en situaciones poco reales y fuera de contexto. Para Gardner, la escuela necesita una enseñanza innovadora que prepare a los individuos para los nuevos descubrimientos, que desarrolle el pensamiento crítico de los educandos, con ideas transformadoras que se modifiquen al ritmo acelerado de la sociedad moderna. Esto sólo se consigue con una enseñanza que no fragmente la realidad, sino al contrario, que la presente como un todo. En este sentido, Gardner se apoya en las ideas de John Dewey y la Escuela Nueva, al enfatizar que la enseñanza debe buscar siempre renovar sus ideas, promoviendo un aprendizaje constante y autónomo y no permitiendo que el alumno sea apenas un recipiente que absorbe de manera pasiva el conocimiento. De igual manera, Gardner ha manifestado la importancia de desarrollar un pensamiento ético que promueva el progreso del mundo y la educación de buenos ciudadanos:

«If we can mobilize the spectrum of human abilities, not only will people feel better about themselves and more competent; it is even possible that they will also feel more engaged and better able to join the rest of the world community in working for the broader good. Perhaps if we can mobilize the full range of human intelligences and ally them to an ethical sense, we can help to increase the likelihood of our survival on this planet, and perhaps even contribute to our thriving.»

(Gardner, 1993: 12)

Cuando un educador comprende cómo funcionan las diferentes inteligencias de un grupo, puede utilizar esa información para planificar sus clases, variando los

materiales utilizados de acuerdo con las necesidades y preferencias de sus alumnos. Al mismo tiempo, podrá ayudarlos a construir una buena autoestima, porque comprenderán que, de una forma o de otra, todos son capaces de aprender. La identificación del perfil de inteligencias del grupo también permitirá descubrir cuáles son las áreas que merecen más atención, para trabajar con mayor ahínco en ellas y poder así fortalecerlas.

«Fostering multiple representations is one component of effective teaching; providing many opportunities for performance, which can reveal to the student and to others the extent to which the material has been mastered, is a complementary component. Teachers need to be imaginative and pluralistic if they hope to stimulate revealing performances of understanding.»

(Gardner, 1999:178)

Gardner distingue dos tipos de educación:

1. *La educación mimética.* En ésta el profesor demuestra el comportamiento o la habilidad deseada y el alumno la imita de la mejor manera posible.
2. *La educación transformadora.* En este enfoque el educador facilita la comprensión planteando problemas, dudas, situaciones nuevas, alienta al alumno para que exponga sus ideas y llegue a comprender por sí mismo los conceptos expuestos.

En su obra *La Mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* (1993), Gardner contrasta la educación basada en habilidades básicas y en la creatividad. En la primera se enfatiza el dominio del conocimiento factual y de habilidades como leer, escribir, aritmética, historia, geografía y ciencias; en la segunda, los alumnos buscan el conocimiento, opinan acerca de él y lo transforman con ideas nuevas, en eso que él llama “educar para la comprensión”.

Cuando el aprendizaje es significativo y está de acuerdo con los intereses del alumnado, la motivación y el esfuerzo aumentan y el estrés disminuye. Por otra parte, los alumnos, y especialmente los de secundaria, necesitan sentir que la información recibida es relevante y podrá serles útil en un futuro. El cerebro humano necesita esta relevancia para poder establecer las conexiones necesarias con los conocimientos previos.

«O cérebro utiliza a relevância para estabelecer a conexão entre cada pedacinho de novo conhecimento e a informação previamente aprendida. [...] Só quando esse neurónio se conecta com outro neurónio, e esse com outro e por aí fora, é que as conexões e a aprendizagem ocorrem.»

(Sousa, 1995, *apud* Erlauder, 2005:61)

En la teoría de las inteligencias múltiples se enfatiza la importancia de estimular las capacidades desde temprana edad, aprovechando la “plasticidad” del cerebro para desarrollar las inteligencias del niño hasta alcanzar su máximo potencial. Como ejemplo de ello, hemos mencionado el método Suzuki, con el que los niños, a partir de los tres años, aprenden a tocar con gran maestría un instrumento musical.

Igual que Vygotsky, Gardner propone la aplicación de tests diagnósticos al inicio del año escolar para orientar las actividades futuras del docente; no obstante, este último plantea algunos reparos y propone, en contrapartida, que la evaluación de las capacidades o habilidades del alumno se realicen en un ambiente natural, donde el docente pueda observar el comportamiento, las preferencias, los juegos, las actividades de tiempo libre y la forma de relacionarse con sus compañeros para así identificar cuáles son las inteligencias dominantes, cuáles presentan un desarrollo potencial y cuáles un desarrollo escaso. Asimismo, para poder planificar el tipo de enseñanza y materiales para desarrollar las inteligencias hay que considerar las características del niño en cada etapa de desarrollo. Por ejemplo, no se puede obviar la importancia que adquieren durante la adolescencia las relaciones personales, la amistad que se establece con los compañeros y la orientación profesional.

Un profesor que aplique en sus aulas la TIM cambia continuamente de estrategias. Al presentar la clase puede mostrar un vídeo (inteligencia espacial) para ilustrar una idea, utiliza la música para explicar vocabulario nuevo (inteligencia musical), hace que sus alumnos interactúen en parejas, grupos o individualmente (inteligencia interpersonal e intrapersonal) y permite la participación activa del grupo. Los profesores pueden adaptar el currículo a las necesidades del grupo con el que están trabajando. La teoría puede ser organizada de tal manera que los docentes exploren diferentes contenidos y materiales a través de ocho formas de enseñar.

«After two decades of considering the educational implications of MI theory, I have concluded that two are paramount. First, educators who embrace MI theory should take differences among individuals seriously [...] Second, any discipline, idea, skill or concept of significance should be taught in several ways. These ways should, by argument, activate different intelligences or combination of intelligences [...] First, a plurality of approaches ensure that the teacher (or teaching material) will reach more children. Second, a plurality of approaches signals to learners what it means to have a deep, rounded understanding of a topic.»

(Gardner in Chen et al, 2009: 8)

Para Gardner existen tres tipos de estudiante:

- *El estudiante intuitivo.* Es el aprendiente natural, desarrolla teorías prácticas acerca del mundo físico y las personas que lo rodean de manera intuitiva. Las comprensiones suelen ser inmaduras o poco fiables.
- *El estudiante tradicional.* Intenta dominar y responder de manera “eficiente” a conceptos, ideas y disciplinas igual que lo hacen los estudiantes en las escuelas. No demuestran un conocimiento profundo de los saberes.
- *El experto o especialista.* Domina un área específica del saber y puede aplicar ese conocimiento en cualquier contexto. Su conocimiento no se limita a lo que dice un texto o a responder un examen.

La TIM es un método interactivo, basado en una teoría cognitivista que rechaza el aprendizaje rutinario y mecánico. Los educadores cambian el énfasis puesto en las inteligencias de una clase a otra. De esta manera, siempre habrá un momento en el que exista la implicación activa en el aprendizaje por parte del educando. Al igual que el método comunicativo, utilizado en el programa nacional para el estudio de español, Gardner propone un ambiente de aprendizaje donde el alumno constituye el centro de atención, donde las experiencias educativas sean verdaderas y se fomente el pensamiento reflexivo.

«O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem [...] Propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem a utilização da língua em situações autênticas»

(Programa de Espanhol 10º Ano, 2001: 3)

Gardner y sus seguidores proponen una educación basada en una verdadera comprensión. Para que esto ocurra el profesor debe tratar de conectar el tema de la clase con el mundo real, es decir, enseñar de qué manera la información recibida se puede aplicar a la vida práctica.

Según el psicólogo David Perkins, una verdadera comprensión sólo ocurre cuando el estudiante es capaz de aplicar de varias formas el conocimiento aprendido:

«Understanding a topic of study is a matter of being able to perform in a variety of thought-demanding ways with the topic, for instance to: explain, muster evidence, find examples, generalized, apply concepts, analogize, represent in a new way, and so on.»

(Perkins, 1993: 8)

En este sentido, la TIM de Gardner se relaciona con la Teoría Triarquica de Sternberg, pues ambos autores proponen la integración de los conocimientos

académicos y los prácticos para conseguir un verdadero aprendizaje. En el proyecto denominado Practical Intelligence for School (PIFS) han sido aplicadas las dos teorías en varias escuelas de Estados Unidos con excelentes resultados.

Para Gardner, el éxito en las escuelas depende de cuatro factores:

1. *Evaluación de las necesidades del grupo.* Los materiales y las técnicas de enseñanza deben estar diseñados de tal forma que estimulen los diferentes dominios cognitivos de los aprendientes.
2. *Curriculum.* El currículo debe adaptarse a las necesidades de cada país y a los diferentes perfiles intelectuales de los estudiantes.
3. *Desarrollo profesional de los docentes.* Es necesario que las instituciones que preparan a los futuros profesores produzcan profesionales de alta calidad que se esfuercen por desarrollar la educación en general. Además, aquellos profesionales con mayor experiencia deben ayudar en la formación de los nuevos profesores.
4. *Participación de la comunidad.* La familia, las instituciones públicas, como centros cívicos o museos, y otros miembros de la comunidad deben participar activamente en el proceso educativo.

En cuanto a la evaluación, la teoría sugiere un sistema que se base en formas de evaluación continua, que comparen el rendimiento actual del estudiante con su desempeño anterior. El profesor puede utilizar formas de evaluación alternativas a las pruebas estándar o formales como presentaciones orales, elaboración de portafolios, dramatizaciones, grabaciones de vídeo, diarios e historias, proyectos de ciencias, esculturas tridimensionales de mundos en miniatura y relatos de esos mundos, presentación de datos estadísticos y desarrollo de hipótesis, grabación de entrevistas, creación de un *rap* que hable del tema, diseñar caricaturas que cuenten una historia o chiste, etc.

«As formas de avaliação diárias na sala de aula proporcionam a informação mais significativa para o professor e, ainda mais importante, para os alunos.»

(Erlauder, 2005: 116)

El requisito primordial de una evaluación auténtica, para el doctor Gardner, es la observación. La observación de los alumnos resolviendo problemas o creando productos en contextos reales proporciona la mejor forma de evaluar sus competencias. Gardner está en total desacuerdo con las formas de evaluación tradicionales, principalmente los exámenes formales, cuyos resultados considera poco fiables.

«Pongo en tela de juicio la conveniencia de resultados que son meramente memorísticos, ritualizados o convencionales, y, al hacerlo, llevo la contraria a muchos educadores tradicionales que apelan a “habilidades básicas,” al “alfabetismo cultural” o al mandato de estandarizar las pruebas»

(Gardner, 1993: 32)

Las principales finalidades de la evaluación son determinar si los alumnos son capaces de aplicar el nuevo conocimiento y, al mismo tiempo, orientar la planificación según los resultados obtenidos. Sólo si el alumno es capaz de aplicar la misma información en un contexto real se habrá producido el verdadero aprendizaje.

«É a aquisição e a aplicação de conhecimentos e competências úteis — e não a memorização de fatos — que define um verdadeiro acto de aprendizagem [...] o que realmente determina o nível de compreensão e de desempenho é o que o aluno consegue fazer com a informação.»

(Erlauder, 2005: 115)

### **2.3.1 Implementación de la TIM en los sistemas educativos**

La teoría de las inteligencias múltiples se ha extendido y ha sido puesta en práctica por educadores en varias partes del mundo. En Estados Unidos, la The Key Learning Community de Indianápolis, y la New City School de St. Louis fueron las primeras escuelas en que se aplicó la teoría. Hoy en día cuentan ya con más de veinte años de experiencia. A partir de la década de los noventa, la TIM se expandió a varios distritos escolares de Estados Unidos y a otras partes del mundo. Muchas de estas experiencias han sido publicadas por educadores, que han ido dando cuenta de los resultados obtenidos. Pruebas de esa implementación pueden encontrarse en Thomas Armstrong, Anna Craft, Jie-Qi Chen, Branton Shearer, María Ximena Barrera, Thomas Hoerr, Ligia Salivan, entre otros de los muchos autores que aparecen citados en *Multiple Intelligences Around the World*. Ellos han ayudado a expandir la teoría en países como China, Japón, Argentina, España, Reino Unido, Turquía, Filipinas, Corea, Rusia, Colombia, Australia, Noruega, Dinamarca, Brasil, Rumania, Italia y Estados Unidos.

«[...] El proyecto Zero de Harvard ha entrado a formar parte del grupo SUMIT (Schools using Multiple Intelligences Theory) [...] Hasta el momento, los resultados incluyen mejoras en las clasificaciones de los exámenes, en la disciplina, en la participación de los padres y para los estudiantes con “dificultades de aprendizaje”.»

(Armstrong 2006: 15)

Actualmente, el Multiple Intelligences Institute se encarga de brindar formación profesional a aquellas escuelas y profesores que quieran poner en práctica esta teoría. Al

asesorar a los profesionales dedicados a la educación, el instituto pretende evitar concepciones y aplicaciones falsas de la teoría.

Específicamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la teoría ha obtenido óptimos resultados. Como prueba de ello está el “Kanagawa Prefectural High School of Foreign Studies”, en Japón<sup>11</sup>, que ha sido designada como una “Super English High School” por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de aquel país desde 2003, durante cinco años consecutivos.

## **2.4 Las inteligencias múltiples y la adquisición de lenguas extranjeras**

Hasta el momento, ninguna teoría ha sido capaz de exponer y explicar de manera convincente todos y cada uno de los factores que intervienen en la adquisición de una lengua, sea esta materna (LM) o extranjera (LE). No obstante, algunos autores han tratado de explicar el proceso y ciertos principios que rigen la adquisición de una lengua.

En la TIM, el medio en que se desarrolla el individuo y las interacciones que establece con este juegan un papel fundamental en el desarrollo de sus capacidades. En la adquisición del lenguaje, el aprendizaje sólo se produce si existe una interacción social entre el niño y el adulto.

«Even in the case of the universally developing competence like language, it is only in the interaction of adult and child that such a faculty develops.»

(Gardner, 1993: 237)

No obstante, son muchos los puntos de encuentro entre las posiciones de Gardner y la teoría de la Gramática Universal propuesta por Chomsky y desarrollada por los teóricos de la lingüística general y aplicada de la escuela generativa, y según la cual todas las personas nacen dotadas con una capacidad innata para aprender la lengua. En relación con el lenguaje, el cerebro es, según Chomsky, como un ordenador pre programado que sólo necesita ser conectado en el sitio adecuado para desarrollarse.

Howard Gardner apoya esta teoría y señala a este respecto: «We should conceive of language [...] as mental entities that are programmed to unfold over time» (Gardner, 1982: 24). Sin embargo, critica el hecho de que Chomsky estudie el desarrollo del lenguaje centrándose en el individuo y valorando parcamente los aportes que ofrece la

---

<sup>11</sup> Datos y experiencias pedagógicas de esta y otras escuelas donde se ha aplicado la TIM se pueden encontrar en: Jie-Qi Chen et al (2009): *Multiple Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass Published.

educación y la cultura. En ese mismo sentido, otros autores como Karmiloff-Smith (1979) también valoran el papel del medio en la adquisición de la lengua:

«Very young children are seen to be particularly involved in seeking similarities in the objects in their physical environment and construct “theories in action” base thereupon [...] There is every reason to suppose that they are equally involved with similarities in their linguistic environment.»

(Karmiloff-Smith, 1979: 234-235)

Aunque Chomsky no propuso su teoría para explicar el aprendizaje de una LE, gran parte de las investigaciones realizadas a partir de los años ochenta por los innatistas se apoyan en los principios de la GU. Las propuestas de su teoría han permitido comprender mejor la adquisición de una LE partiendo del principio que las propiedades comunes de la GU serían más fáciles de aprender, mientras que las propiedades particulares de la gramática de una lengua específica ofrecerían mayor dificultad.

El lingüista norteamericano Fred Eckman, en *Confluence: Linguistics, L2 Acquisition, and Speech Pathology* (1993), explica el papel que desempeña la GU en la adquisición de la L2 a través de dos enfoques, un enfoque estático y otro dinámico. En el enfoque estático, la GU no desempeña ningún papel relevante en el aprendizaje de la LE en los adultos. Mientras que en el enfoque dinámico, el aprendiente de una LE construye la gramática de la lengua meta basándose en los principios y parámetros de la GU.

En 1982, Stephen Krashen, con su *Teoría del Monitor*, abre todo un campo de nuevas perspectivas para el tratamiento de varios problemas asociados con la adquisición de las LE. Dicha teoría se fundamenta en cinco hipótesis:

1. *Distinción entre adquisición y aprendizaje.* El aprendizaje se realiza de manera consciente en un ambiente formal. La adquisición se produce en situaciones de comunicación natural, donde las habilidades lingüísticas se automatizan de manera inconsciente.
2. *La hipótesis de automonitorización.* El alumno debe ser capaz de identificar y analizar sus propios errores.
3. *La hipótesis del orden natural.* La adquisición de las estructuras se realiza de forma natural en una secuencia predecible donde unas estructuras se aprenden primero que otras. Esta secuencia es común para todos los hablantes de una misma lengua.
4. *La hipótesis del input.* Los materiales y datos a los que está expuesto el aprendiente deben ser sólo un escalón más alto del grado de conocimiento que ya posee.



5. *La hipótesis del filtro afectivo.* Según esta, los aprendices motivados, con baja ansiedad y con autoestima elevada tienden a aprender con mayor facilidad, ya que el filtro afectivo incide en la cantidad y calidad de la adquisición de una lengua.

«El aprendiente con una motivación alta y con confianza en sí mismo tendrá el filtro afectivo muy bajo y se producirá una adquisición exitosa, mientras que el aprendiente con una motivación baja, con poca confianza en sí mismo, tendría un filtro muy alto y recibirá muy poco *input*.»

(Baralo, 2004: 61)

Este modelo pretende explicar por qué algunos alumnos obtienen excelentes notas en los exámenes donde principalmente se evalúan conocimientos gramaticales y, sin embargo, son incapaces de responder a una situación comunicativa real; y, al mismo tiempo, cómo existen otros que, a pesar de presentar un bajo rendimiento, consiguen expresarse eficazmente en procesos de comunicación real.

Algunos de los puntos esenciales del modelo de Krashen coinciden con la TIM y sus propuestas de aplicación a la educación. Tanto Gardner como Krashen —siguiendo algunas de las propuestas de Chomsky— sostienen que el aprendizaje de las estructuras gramaticales obedece a un orden natural. «Parece claro que nosotros, como especie, estamos predispuestos a aprender el lenguaje de una manera ordenada con notable facilidad» (Gardner, 1993: 75).

Gardner, al igual que Krashen, plantea la importancia de la automonitorización del aprendiente. Para Gardner, este proceso se realiza a través de la evaluación —evaluación transformadora—, en la que el alumno reflexiona sobre su propio aprendizaje y toma conciencia de sus errores para poder avanzar en el proceso.

Tanto para Krashen como para Gardner, el error es considerado algo natural, son pequeñas pruebas de que el alumno se arriesga a producir hasta llegar al dominio del saber. El error se produce no sólo en contexto escolar. También los hablantes nativos de una lengua, sobre todo los niños pequeños cuando aprenden a hablar, van reorganizando su competencia hasta dominar completamente las estructuras de su LM. Ya en 1967, Corder enfatizaba la importancia del error, no sólo para el alumno, sino también para el profesor:

«[...] para el profesor puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender. [...] para el propio alumno puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que este utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende.»

(Torijano, 2004: 18)

Gardner y Krashen, así como la mayoría de los especialistas en la materia, sostienen que la motivación y los estados emocionales del aprendiz son esenciales en el

proceso de enseñanza/aprendizaje. Linda Williams, en su obra *Teaching for the two-sided mind*, explica:

«Learning does not occur in classrooms; it occurs in student's mind. The role of the teacher and the classroom he creates is to offer possibilities in such a way that students will both want and be able to learn. The richer the banquet we lay, the more students will partake and the longer they will stay at the table.»

(Williams, 1983: 194)

En 1984, Rod Ellis presentó una teoría de adquisición de LE, introduciendo una pertinente distinción entre el conocimiento explícito y el implícito.

- *Conocimiento explícito*. Puede ser controlado o automático. El conocimiento explícito controlado ocurre cuando una regla es usada de manera consciente y con esfuerzo por parte del aprendiente. El explícito automático por su parte, ocurre cuando una regla aprendida hace mucho tiempo es usada con relativa rapidez por parte del aprendiente.
- *Conocimiento implícito*. También presenta dos tipos de procesamiento, controlado y automático. El primero ocurre cuando una regla implícita es adquirida lentamente de manera inconsciente; el segundo, cuando una regla implícita ya aprendida es usada inconscientemente y sin esfuerzo: «In the case of implicit learning, learners remain unaware of the learning that has taken place, although it is evident in the behavioural responses they make [...] In the case of explicit learning, learners are aware that they have learned something and can verbalize what they have learned» (Ellis et al, 2009: 3).

Ellis afirma que para que el aprendizaje pueda ser efectivo, la actividad didáctica debe reunir una serie de características: que disponga de una buena cantidad de *input*; que el alumno conozca el tema y sienta necesidad de comunicarse en la lengua meta; que esté expuesto a diferentes funciones comunicativas y que tenga la oportunidad de interactuar sin presiones. Ellis también subraya la importancia de los conocimientos previos en la adquisición de una LE, por considerarlo un proceso inevitable en la formación del conocimiento implícito (Acosta, 1997). O, dicho desde otra perspectiva, el aprendizaje/adquisición de una LE no representa un simple cambio de hábitos lingüísticos, sino que implica necesariamente un proceso de construcción creativa (Baralo, 2004).

En la enseñanza de LE, algunos autores han referido en sus estudios la TIM y su influencia en la educación. Uno de ellos ha sido Diane Larsen-Freeman. En *Techniques and Principles in Language Teaching* refiere:

“Multiples intelligences has been influential in language teaching circles. Teachers who recognize the multiple intelligences of their students acknowledge that students bring with them specific and unique strengths.»

(Larsen-Freeman, 2000: 169)

Sin embargo, esta autora considera complicado aplicar la teoría en toda su extensión, ya que resulta difícil adaptar materiales que representen todas las inteligencias sin perder de vista el objetivo principal de la clase, o sea, la enseñanza de un idioma.

Por otra parte, algunos autores como la profesora norteamericana DeAmicis Bonita, en su libro *Multiple Intelligences Made Easy Strategies for your Curriculum*, sostiene que, al enfocar un tema utilizando diferentes materiales que activen las diversas capacidades de los alumnos, no se dificulta la enseñanza del currículo, sino todo lo contrario, se está facilitando el aprendizaje de la materia a través de la multiplicidad de perspectivas presentadas para llegar a un mismo tema:

«The purpose of addressing various intelligences is not to increase subject matter to teach; it is to approach existing curricula from many perspectives, to give students better chances to learn and understand more deeply»

(DeAmicis, 1999: 7)

En la enseñanza de lenguas se utiliza principalmente la inteligencia lingüística, sin embargo, al hacer uso de las inteligencias múltiples para aplicar el programa, podemos usar materiales que despierten el resto de las capacidades, o activar la inteligencia lingüística adormecida en algunos alumnos que presentan dificultades a través de actividades en que prevalezcan sus inteligencias dominantes.

En la actualidad, después de 30 años de ensayos y avances en la enseñanza de las LE desde una metodología comunicativa, se comienza a hacer «mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua» (Richards y Rodgers, 2001: 24).

Los profesores que aplican la TIM en la enseñanza de LE apoyan esta visión, como es el caso de la profesora Eduarda Cabrita, de la UL, quien considera imprescindible desarrollar las capacidades del alumno en un contexto en que los conocimientos aprendidos en la escuela puedan ser aplicados al mundo real (Cabrita y Mealha, 2005).

Para permitir un mejor estudio del perfil de inteligencias del grupo y poder registrar la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno, Gardner propone el uso de un portafolio. Este permitirá que el estudiante participe activamente en su

aprendizaje y sea consciente de lo que ha aprendido y de lo que aún le queda por aprender: «The portfolio may be considered as an evolving cognitive model of the student's development over the course of his life in the Key School» (Gardner, 1993: 114).

El portfolio utiliza básicamente los mismos criterios elaborados en el Portafolio Europeo de las Lenguas, especialmente la sección denominada «Pasaporte de lenguas». Es un proyecto diseñado por el Consejo de Europa que sigue las orientaciones del *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* y que permite establecer cuáles son las directrices a seguir para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras.

## 2.5 Críticas a la Teoría de las Inteligencias Múltiples

Las principales críticas de que ha sido objeto la TIM están relacionadas con los criterios señalados por Gardner para definir las ocho inteligencias. Según John White, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, los prerequisites utilizados por Howard Gardner para identificar las inteligencias, son subjetivos y carecen de datos científicos.

«It would be natural to think that the 'criteria' are all straightforwardly applicable. But this is not so. The criteria to do with development and with symbols presuppose the truth of *theories* – one in psychology, the other in aesthetics – which turn out to be untenable. And this undermines the viability of MI theory as a whole.»

(White, 2004: 9)

Sin embargo, este autor no niega la existencia de varias formas de inteligencia: «There are innumerable forms in which intelligence can be displayed. We don't need a new theory to tell us this» (White, 2004: 2).

Janet Collis and Samuel Messick (2001) también consideran la teoría de Gardner poco científica por presentar apenas argumentos “interpretativos”. Por otra parte, el científico norteamericano Charles Murray y su compatriota, el psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, Richard Herrnstein, en *The Bell Curve* (1994), rechazan la teoría de Gardner por considerar que este niega la existencia del *factor g* (inteligencia general). Ambos autores también critican la teoría por opinar que Gardner llama inteligencias a lo que tradicionalmente se ha venido denominando “talentos”.

«He rejects virtually without qualification, the notion of a general intelligence factor, which is to say that he denies *g* (...) Gardner redefined the word intelligence (...) to include what may more properly be called talents».

(Herrnstein and Murray, 1994: 18)

Tanto Murray como Herrnstein tienen una visión completamente contraria a las ideas de Gardner. Para estos dos autores, la inteligencia es innata y, por tanto, imposible de desarrollar. Además, concuerdan con el uso de tests de inteligencia para medir el potencial humano.

En contrapartida a la TIM, el profesor John Carroll, de la Universidad de Carolina del Norte, en su libro *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factors – Analytic Studies* (1993) propone su *Three Stratum Theory*: tres niveles diferentes de cognición: En el primer estrato predomina el raciocinio inductivo y cuantitativo, la comprensión verbal, la memoria visual, y la percepción musical; en el segundo estrato, la inteligencia fluida (capacidad para resolver un problema inmediato), la inteligencia cristalizada (todos los conocimientos, estrategias y competencias que poseemos), la memoria y el aprendizaje, la percepción visual y auditiva, la capacidad de evocación y la velocidad cognitiva; por último, en el tercer estrato, el factor de tercer orden es la inteligencia general *g*. En su libro, Carroll presenta y analiza datos en más de cuatrocientos tests de inteligencia sobre la capacidad cognitiva.

Las inteligencias propuestas por Gardner muestran una amplia relación con algunos de los estratos cognitivos diseñados por Carroll. No obstante, este autor rechaza la inteligencia cinestésico-corporal y la intrapersonal. La primera, por no reconocer la capacidad psicomotora como parte del sistema cognitivo, que no aparece en sus estudios como tal; y la segunda, por carecer de instrumentos adecuados para su valoración.

«The kind of “intelligences” described by Gardner show a fairly close correspondence with the broad domains (...) found at stratum II in the present theory (...) However Gardner’s “bodily-kinesthetic intelligence” has no direct counterpart in the theory (...) the theory does not recognize psychomotor ability as a central component of cognitive ability (...) His other personal intelligence factor-“access to one’s own feeling life”- has no counterpart in our theory (...) adequate measurement of such an ability have never, to my knowledge appeared in factor analytic studies»

(Carroll, 1993: 641)

A pesar de que la teoría de Gardner ha sido duramente criticada por algunos psicólogos, principalmente por su falta de objetividad, ya que nunca ha hecho pruebas específicas para medir las inteligencias que plantea, hemos podido constatar que algunos de sus mayores críticos no niegan la existencia de múltiples formas de inteligencia. Como ya se ha referido anteriormente, Gardner está en desacuerdo con los tests para medir la inteligencia que supuestamente muestran “datos objetivos”. Según él, éstos se basan en exámenes con respuestas cortas en un periodo de tiempo reducido;

pero para él, en la evaluación deberían examinarse aspectos culturales y no exámenes con ideas preconcebidas de lo que debe ser un buen rendimiento.

Otro de los aspectos más censurados de la teoría de Gardner ha sido el hecho de incluir entre las inteligencias habilidades que son consideradas por algunos autores como meros talentos (Herrnstein and Murray, 1994). No obstante, el renombrado psicólogo norteamericano Benjamin Bloom, en la década de los 70, ya hablaba del desarrollo de los talentos e incluso puede notarse en su obra como los dos conceptos — inteligencia y talento— se unen en uno sólo.

«Many characteristics or abilities that we have regarded as talents require long periods of development to bring to a high level (...) great musical skill may require early encouragement (...) Similarly mathematical ability, complex psychomotor abilities, great verbal facility and many other combinations of early learning opportunities (before age 6) followed by highly skilled teaching»

(Bloom, 1976: 210)

La expansión de la TIM tal vez sea la mayor prueba de su veracidad —o tal vez sería más pertinente decir “de su validez”, por ahora— y este hecho es señalado incluso por algunos de los que definen el carácter subjetivo de la teoría.

«The results of the curriculum evaluations have been uniformly positive. For example, students receiving PIFS<sup>12</sup> showed significantly greater increases in reading, writing, homework, and test-taking ability over the school year, compare with the students in the same schools not receiving the curriculum»

(Collis and Messick, 2001: 365)

---

<sup>12</sup> PIFS: Practical Intelligence for School. El curriculum PIFS es un proyecto que se basa en la TIM y en la Teoría Triárquica de Sternberg . Esta dirigido a estudiantes de 6º y 7º grado de educación básica. Disponible en URL: <http://pzweb.harvard.edu/research/PIFS.htm>.



## Capítulo II

---

## Introducción

En las páginas siguientes se exponen los resultados de las intervenciones llevadas a cabo en la Escuela Secundaria de Miraflores tomando como base la TIM y su aplicación a una unidad didáctica. Comenzaremos por hacer una breve descripción de la escuela y del grupo de español para poder determinar cuáles son las variables relacionadas con el contexto escolar y con las especificidades personales que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas variables nos ayudarán a conocer las condiciones físicas donde se realiza el proceso, así como las características y el ambiente sociocultural de los alumnos, elementos que deben ser tomados en consideración al analizar los resultados finales.

En la fase de diagnóstico se dan a conocer las variables de presagio relacionadas con las características individuales del grupo. Esta caracterización nos permite obtener el perfil de inteligencias de los alumnos a partir de un cuestionario efectuado al inicio de la unidad didáctica. Igualmente, se analizan los datos obtenidos a partir del *Portfolio Europeo de las Lenguas* con el fin de conocer y comparar los intereses de los alumnos en ambos documentos.

En la siguiente fase se describen la unidad didáctica y sus interrelaciones con la metodología de enseñanza/aprendizaje adoptada (comunicativa por tareas) y el marco teórico definido para esta memoria, así como sus implicaciones en la planificación. Se cierra esta sección con la descripción y los resultados obtenidos a partir de la evaluación adoptada (continua y formativa), donde daremos algunas notas sobre la observación, monitorización y reparación de las actividades del aula: ejercicios, [webquest](#) y tarea final ([Grupo 1](#) y [Grupo 2](#)). Estos dos últimos elementos pueden visualizarse en el CDROM anexado al final de la memoria.

Al finalizar la unidad se exponen, a través de gráficos, los resultados de la autoevaluación realizada por los alumnos, en la que estos expresan su opinión acerca de las dificultades con las que se fueron deparando durante el proceso de aprendizaje. Para concluir, en las reflexiones y consideraciones finales se evalúan los resultados de la aplicación de las diferentes actividades que pretendían incentivar cada una de las inteligencias que propone la TIM.



## 1. Caracterización de la escuela y del grupo de alumnos

### 1.1 Caracterización de la escuela

La escuela secundaria de Miraflores comenzó a funcionar a partir del año lectivo 1987/88. Está ubicada en una zona urbana al sudoeste del municipio de Oeiras. Sus instalaciones se reparten por seis edificios, una cancha de fútbol y un gimnasio — propiedad del municipio— que puede ser utilizado por los miembros de la comunidad escolar a partir de las seis y media de la tarde.

La escuela cuenta con una biblioteca/mediateca. Está abierta de lunes a viernes, desde las ocho y media de la mañana hasta las cuatro y media de la tarde, y, en el horario nocturno, de siete a once de la noche. Dispone de 40 plazas para la consulta de libros, revistas y CDS; cuenta con dos reproductores de VHS y dos de DVD, doce ordenadores con acceso a Internet y tres televisores. Sin embargo, la biblioteca no posee aún muchos recursos para el área de español, sólo algunos diccionarios y unos cuantos libros sobre didáctica. El personal administrativo se encarga, además, de la promoción de actividades culturales y de la difusión de información. En la cartelera de la biblioteca se publican regularmente los proyectos y trabajos más destacados y originales producidos por los alumnos. En la escuela también funciona un club de lenguas.



Figura 8 - Sala de informática<sup>13</sup>.

Las aulas de la escuela son pequeñas y los profesores disponen de apenas un proyector de transparencias por piso; no obstante, todas las salas están equipadas con un ordenador —que no siempre funciona— con proyector de vídeo. Existe la posibilidad,

---

<sup>13</sup> Disponible en: <http://www.bibliotecaesmiraflores.blogspot.com/>

también, de reservar un pequeño auditorio que cuenta igualmente con un proyector donde los alumnos pueden ver películas y presentar trabajos.

La plantilla de la escuela está constituida por 150 profesores, de los cuales 103 son titulares. Trabajan en el centro 2 profesoras de español, siendo que la profesora de secundaria tiene casi 30 años de experiencia docente, 12 de ellos impartiendo clases de español; la profesora del ciclo básico posee 4 años de experiencia. En cuanto a personal no docente, la escuela tiene alrededor de 41 funcionarios, de los cuales 30 son auxiliares (conserjería y mantenimiento) y 11 pertenecen a los servicios administrativos.

La enseñanza del español en este centro educativo comenzó en el año escolar 1998/99. En el curso 2003/2004 comenzó a recibir por primera vez a profesores en prácticas.



Figura 9 - Salón de clase donde se muestra el exíguo espacio del área de trabajo<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Disponible en URL: <http://www.bibliotecaesmiraflores.blogspot.com/>.

## 1.2 Caracterización del grupo

De los 1350 alumnos matriculados en la escuela, 1200 pertenecen al sistema de enseñanza regular y 150 al de enseñanza nocturna. En el sistema de enseñanza regular las clases se dividen en 44 grupos: 18 para el ciclo básico (del 5º al 9º año de escolarización) y 26 para los grupos de secundaria (del 10º al 12º año de escolarización). Los 150 alumnos del sistema de enseñanza nocturna están divididos en 8 grupos. En el ciclo básico, cada clase tiene un promedio de 20-25 alumnos; en el secundario el promedio es de 20.

La escuela cuenta actualmente con 178 alumnos de español, 128 de ellos en el *Tercer Ciclo* (del 7º al 9º año de escolarización) y 50 en la enseñanza secundaria.

Los manuales de español utilizados en la escuela son: *Español en Marcha I* (7º año), *Redes II* (8º), *Gente Joven 3* (9º), *Redes I* (10º), *Acción II* (11º) y *Redes 3* (12º).

El grupo con el que realicé mis prácticas pertenece al 10º año. Se trata de un grupo bastante heterogéneo, tanto por sus edades como por su condición económica y social. Los quince jóvenes, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, pertenecen, en su mayoría, a la clase media, a excepción de tres de ellos. Dentro de este subgrupo con escasos recursos, uno no tiene padre conocido y su madre está desempleada. Hay tres alumnos extranjeros, dos brasileños y una rumana.

Tratándose de un grupo de iniciación de español, y de acuerdo con el programa oficial de la asignatura, los objetivos comunicativos corresponden a un nivel A.1. Con todo, teniendo en cuenta la proximidad tipológica entre su LM y el español, se observan las características habituales en los aprendices portugueses, esto es, un desequilibrio entre las destrezas productivas y receptivas, en el que estas últimas van un nivel o dos (A2/B1) por delante de las primeras, especialmente en lo que toca a la comprensión lectora.

Recordemos el descriptor resumido que nos proporciona el MECR para este nivel de lengua:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

(*Marco Europeo Común de Referencia*, 2002: 26)

En cuanto al comportamiento y actitudes del grupo, se puede afirmar que, en líneas generales, es razonablemente positiva; no obstante, la profesora que acompañó mi trabajo en la escuela manifestó al inicio de las prácticas que la mayoría de ellos participaban poco, eran bastante apáticos e incluso algunos tenían problemas de asistencia.

### 1.2.1 Fase de diagnóstico

Siguiendo las ideas de John Dewey en su obra *Democracy and Education* (1916), Gardner, en *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (1993), propone que el aula se convierta en una especie de laboratorio donde el profesor observe y reflexione continuamente sobre sus prácticas pedagógicas, cambiando de estrategias de enseñanza según los datos que vaya obteniendo. El docente conseguirá así un mapa del perfil intelectual de los estudiantes mediante la observación directa de sus comportamientos y diseñará los materiales didácticos de acuerdo con los resultados del diagnóstico.

El docente que aplica en sus clases la TIM actúa simultáneamente como profesor y como aprendiz en un proceso de formación continua e innovadora, convirtiéndose en investigador de su propia enseñanza, a lo que Elliott, a finales de los años setenta, denominó “investigación-acción<sup>15</sup>”.

De esta forma, en la primera fase de nuestro estudio se procedió a la aplicación de un cuestionario adaptado del *Portfolio Europeo de Lenguas* (v. [Anexo 1](#)) para conocer las características individuales del grupo. Posteriormente, se aplicó otro cuestionario para establecer el perfil de inteligencias (v. [Anexo 2](#)), comparar las respuestas de los alumnos y determinar la exactitud de los datos obtenidos. Ambos instrumentos nos permitieron conocer la posible influencia de las características individuales de cada estudiante en sus procesos de aprendizaje.

A pesar de que Gardner está en desacuerdo con la aplicación de cuestionarios para determinar el perfil de inteligencias de los alumnos, pues, como ya hemos mencionado, los datos deben ser obtenidos exclusivamente de la observación directa de los comportamientos y actitudes de los estudiantes, debido al escaso tiempo disponible para la aplicación de la unidad didáctica, tuvimos que recurrir a este instrumento para obtener una primera visión de las características individuales del alumnado. Posteriormente, la comparación de este cuestionario con los datos obtenidos a partir del

---

<sup>15</sup> V. Elliott (1990: 24-26), *apud* Madrid (2001: 26).

*Portfolio Europeo de Lenguas* y la observación directa en el aula nos permitieron alcanzar un perfil más completo del grupo estudiado.

En el cuestionario realizado para diagnosticar el perfil de inteligencias de los alumnos se obtuvieron los siguientes resultados: de los 15 alumnos que integran el curso, en 11 de ellos la inteligencia espacial está ampliamente desarrollada; en 9 de ellos ocupa una posición predominante la lógico-matemática y la cinético-corporal; en 7, la intrapersonal; en 6, la interpersonal; en 5, la musical; en 3, la lingüística y en 2, la naturalista (v. gráficos [1](#) y [2](#)).

De acuerdo con los resultados obtenidos tras la aplicación del *Portfolio Europeo de Lenguas*, las actividades preferidas del grupo son, principalmente, trabajar en el ordenador y ver vídeos (v. [gráfico 3](#)). En cuanto a la disposición de la clase, prefieren trabajar individualmente, aunque cinco alumnos mostraron preferencia por el trabajo en grupo y otros tres por las actividades realizadas en parejas.

De los quince alumnos que comprenden este grupo, ninguno ha estudiado la lengua española con anterioridad; sin embargo, todos han tenido previamente algún tipo de contacto con el idioma, especialmente viajando. Las razones principales que los han llevado a optar por la asignatura de Lengua Española son las siguientes:

- la consideran importante para su futuro profesional;
- la han elegido porque les gusta viajar a países de lengua española;
- se han inscrito porque la consideran una lengua fácil;
- un alumno manifestó mucho interés en aprender la lengua ya que, además de considerarla importante para su futuro profesional (estudios y trabajo), tiene familia en países hispanoamericanos;
- sólo una alumna no manifestó interés en aprender la lengua, declarando que prefería francés, pero que en la escuela no había esa opción (v. [gráfico 4](#)).

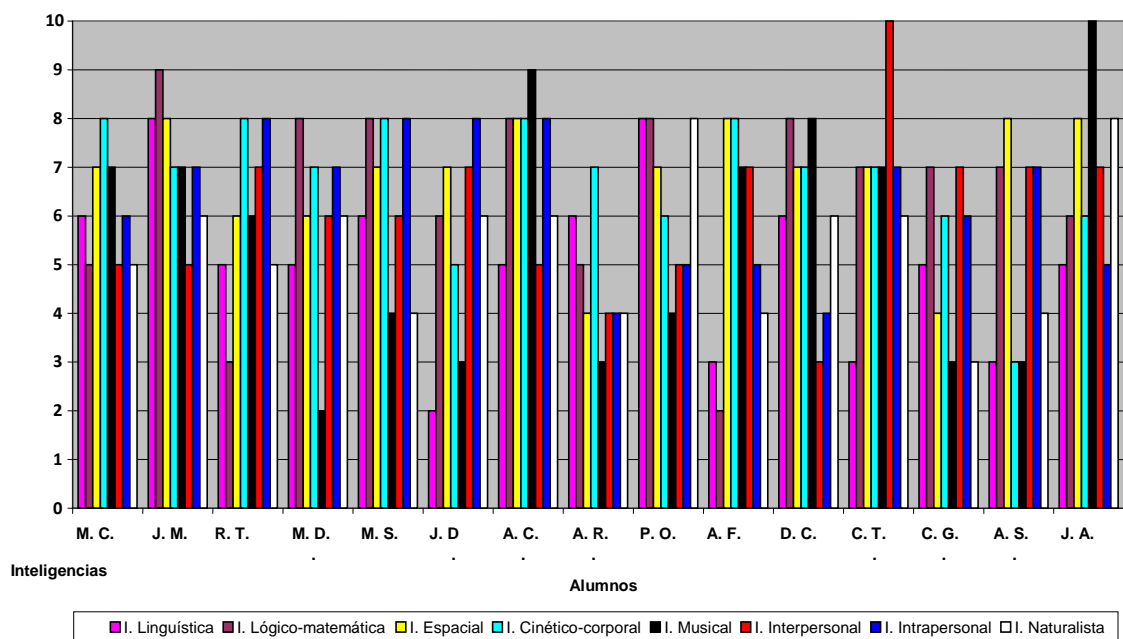


Gráfico 1 - Perfil general de inteligencias de los alumnos del 10º Año de Iniciación.

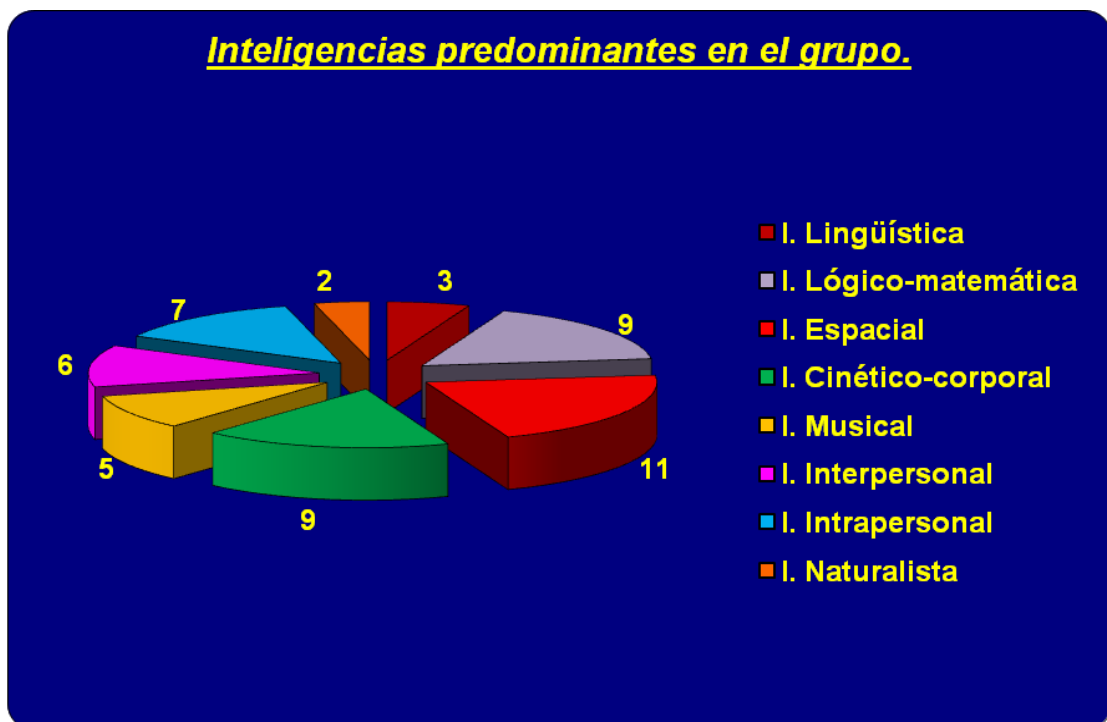


Gráfico 2 - Inteligencias que más se destacan en el grupo.

### Actividades preferidas por los alumnos.

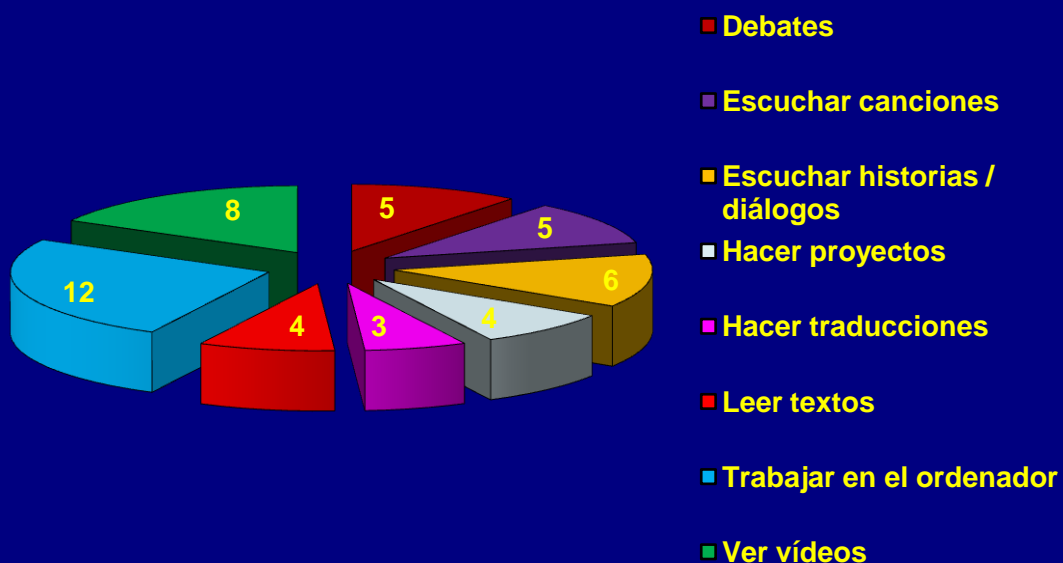


Gráfico 3 - Actividades favoritas del grupo, según los resultados del *Portafolio Europeo de Lenguas*.

### Razones por las que los alumnos están estudiando español.

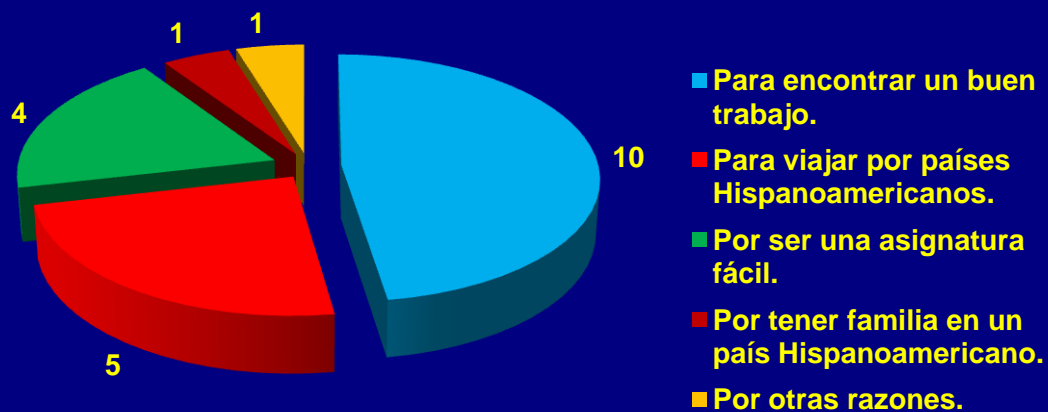


Gráfico 4 - Caracterización del grupo.

### Actividades que prefieren en las clases de Español.

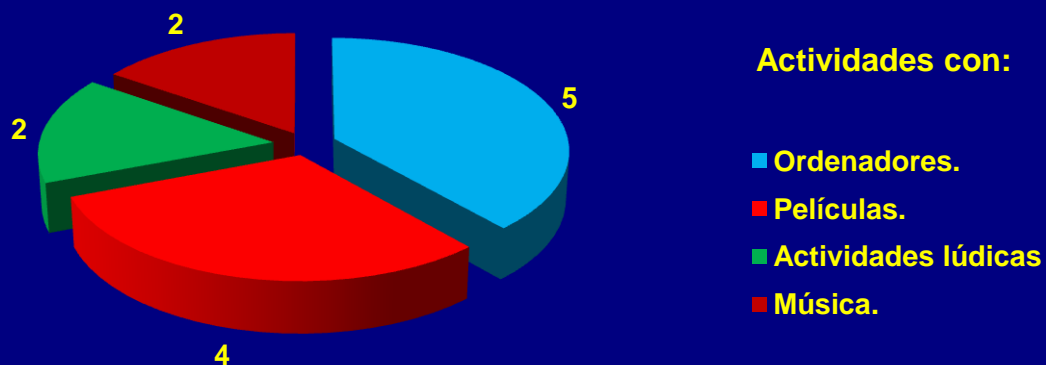


Gráfico 5 - Actividades que los alumnos prefieren realizar en las clases de español  
(Cuestionario aplicado antes de impartir la unidad didáctica)

### Formas de trabajar preferidas.

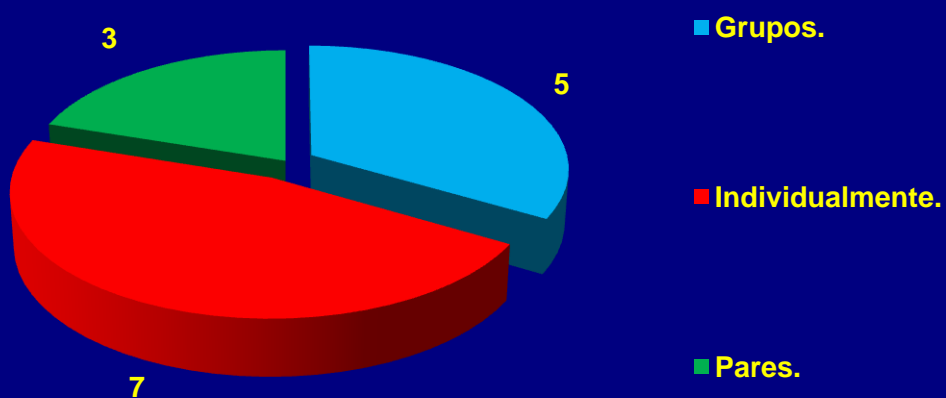


Gráfico 6 - Formas de trabajar preferidas por los alumnos.



## **2. Planificación de la unidad didáctica**

### **2.1 Marco teórico y metodología de enseñanza-aprendizaje adoptados**

La definición del perfil de inteligencias del grupo y la aplicación de la TIM en la clase de E/LE permiten que los docentes planifiquen tomando como punto de partida las diferencias individuales de los alumnos. Este mismo principio está vigente en el Paradigma Comunicativo por Tareas, que reconoce al aprendiz como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo el trabajo didáctico debe ser significativo y de interés para el alumno, es decir, las actividades deben relacionarse con su mundo de experiencias.

«Arrancar todo el trabajo a partir de su motivación, atender sus necesidades de aprendizaje, potenciar que esté activo en el propio proceso, valorar sus actitudes, tener en cuenta su estilo de aprendizaje y favorecer el desarrollo personal de estrategias personales para que aprenda a aprender»

(Fernández, 2003: 20)

El docente que aplica en sus clases la TIM organiza varios contextos de aprendizaje que faciliten la comprensión y activación de los diferentes tipos de inteligencia; reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser y de aprender. La TIM aplicada a la enseñanza de lenguas reconoce que las actividades no pueden tener sólo un objetivo lingüístico, sino que deben ir más allá y conectarse con el mundo personal y social del alumnado.

“Were such an individual-centred education to be pursued, it should lead to a happy situation – one in which an increasing percentage of students find their metier, feel better about themselves, and are perhaps more likely to become positive members of their community”

(Gardner, 1993: 74)

El Enfoque Comunicativo y la TIM permiten que tanto el docente como el alumno reflexionen sobre cómo llevar a cabo el aprendizaje utilizando las capacidades intelectuales, los sentidos, las emociones y la imaginación para conseguir que el mensaje/texto/producto sea significativo y que el individuo asuma sus responsabilidades y gane seguridad en sí mismo. Al no ser penalizado por sus errores, el estudiante reflexiona sobre sus dificultades, pero sobre todo opina y propone la mejor forma de aprender. Se trata de conseguir que el contexto creado para el aprendizaje sea un espacio/proceso al que el alumno quiera pertenecer y donde la competencia comunicativa se desarrolle en un ambiente tan cercano a la realidad como sea posible.

## 2.2 Metodología de planificación

Las técnicas y procedimientos utilizados en la enseñanza de idiomas varían de acuerdo con las circunstancias, preocupaciones, necesidades del grupo y época en que se sitúan. Según Richards y Rogers (2001), existen, al menos, tres grandes teorías acerca de la lengua y el conocimiento lingüístico —adquisición, enseñanza, aprendizaje— que inspiran los métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas.

En el primero, más tradicional, el estudio de la lengua se lleva a cabo desde un enfoque estructural, tomando como centro y objetivo del trabajo en clase el conocimiento de los contenidos gramaticales. De esta forma, los elementos de la lengua pueden aparecer descontextualizados, como frases sueltas o esquemas, y se presta más atención a la estructura y a la forma que al significado, por lo que la repetición es una técnica fundamental. Esta es una teoría de aprendizaje conductista que, como ya hemos explicado en el primer capítulo, utiliza mayoritariamente actividades que parten del principio de estímulo-respuesta.

El profesor controla y corrige a los alumnos, inculcando buenos “hábitos” y sirviendo de modelo para prevenir los errores, que son considerados negativos para el aprendizaje.

Continuando con la síntesis de Richards y Rogers, la segunda teoría que inspira los métodos de enseñanza de idiomas es la funcional. En ella, la función semántica y comunicativa predomina sobre la gramatical. Esta teoría tuvo sus orígenes en las críticas que Chomsky presentó contra la lingüística estructural, en su libro *Syntactic Structures* (1957). En dicha obra, el lingüista norteamericano plantea que las teorías estructurales no conseguían explicar el proceso de adquisición de la lengua —LM en este caso— y algunas de sus características peculiares, como su idiosincrasia y creatividad, que estarían asociadas a reglas generales de la Gramática Universal.

A partir de la década de los setenta, algunos educadores comenzaron a notar que, aunque algunos estudiantes respondían adecuadamente a las preguntas hechas en el aula, eran incapaces de comunicarse de manera efectiva en situaciones de comunicación real. Fue entonces cuando algunos lingüistas británicos, entre ellos D. A. Wilkins (1972), destacaron que, para poder comunicarse en una lengua se necesita mucho más que la competencia lingüística; se requiere, principalmente, una competencia comunicativa que se adquiere a través del uso funcional y comunicativo de la lengua. En las propuestas didácticas derivadas de esta teoría de adquisición de una LE, las

actividades, los temas y los contenidos están asociados a las nociones y funciones que el alumno necesita para comunicarse.

«Más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, Wilkins intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua»

(Richards y Rogers, 2001: 68)

Dentro de esta metodología, el estudio del léxico y la gramática queda subordinado a la necesidad de transmitir un mensaje, o sea, es el acto comunicativo el elemento que ocupa el centro de atención, motivando y valorando principalmente las actividades que refuercen la interacción, la comprensión y la producción del mensaje.

Al planificar sus clases, el docente debe tener en cuenta la edad, el entorno sociocultural del grupo, sus intereses, su personalidad, sus experiencias y conocimientos previos y, en función de ello, diseñar las unidades didácticas, aunque deba tener siempre la cautela de hacerlo de forma suficientemente flexible para poder efectuar algunos cambios cuando estos sean necesarios.

Dentro de esta clasificación propuesta por Richards y Rogers, la tercera teoría —llamada *teoría interactiva*— considera que el estudio de una lengua extranjera tiene como fin principal crear y mantener la comunicación. A través de la interacción surge el desarrollo lingüístico comunicativo. De esta manera, la dinámica de la clase debe activar el uso de las habilidades comunicativas sobre todo a través de la interacción.

La lengua se aprende mediante su uso con otros hablantes, por lo que sugiere actividades centradas en los alumnos y basadas en tareas significativas más que en las formas lingüísticas.

A partir de la década de los noventa, gracias a las aportaciones de numerosas investigaciones llevadas a cabo durante los años precedentes, el método comunicativo sufrió algunas modificaciones. Es lo que se ha dado en llamar el *enfoque comunicativo por tareas*. Este se basa en una teoría de aprendizaje interactivo en que el docente deberá preocuparse por integrar en sus aulas las destrezas o habilidades comunicativas necesarias (comprensión, producción, mediación e interacción oral y escrita) para que el alumno pueda realizar por sí solo una tarea comunicativa final. De este modo, la tarea se convierte en un proceso complejo de aprendizaje que integra actividades y textos de diversas tipologías, activa las estrategias de aprendizaje y comunicación y estimula, al mismo tiempo, la autonomía, la creatividad y el deseo de explorar nuevas ideas para poder resolver la tarea final.

Como señala Larsen-Freeman (2000), este enfoque proporciona al estudiante un contexto natural y real en el uso de la lengua. Se trata de exigir en clase el tipo de tareas con que se enfrentará en el mundo real, como escribir una carta o un CV, acudir a una entrevista de trabajo, presentar un proyecto a un grupo, organizar una fiesta de cumpleaños, preparar una receta de cocina o algo para comer, etc.

A diferencia del método comunicativo en sus primeras versiones nocio-funcionales, el enfoque por tareas no convierte en objetivo de cada lección la adquisición de determinados exponentes correspondientes a una o varias funciones específicas de la lengua, sino que integra textos, recursos, actividades y estrategias diversos, colocando el objetivo en un producto final en el que, dependiendo de su complejidad, se pueden dar cita recursos lingüísticos y no lingüísticos de varios tipos.

«The task-based lesson we have just observed did not focus on a particular function, or even a particular form of the language. In fact, the teacher used a wide variety of linguistic forms, which the context made clear»

(Larsen-Freeman, 2000: 146)

### 2.3 Unidad didáctica: planificación y secuencia didáctica

A continuación se presenta la planificación de la unidad didáctica impartida en la escuela secundaria donde realicé el estudio. En el esquema presentado en cada una de las clases se hará referencia a los objetivos, destrezas predominantes, materiales necesarios, duración, e inteligencias activadas en cada una de las actividades. También se describen los procedimientos concebidos para cada una de las clases impartidas. Al final del capítulo se evalúa la actuación de los alumnos y se hace una reflexión final analizando los resultados obtenidos.

**Tema de la unidad:** La comida y el restaurante.

**Grupo:** 10º año, nivel A1.

**Fecha:** 23, 24, 25 y 30 de noviembre y 2 de diciembre de 2009.

**Tarea final:** Hacer un vídeo explicando una receta típica.

**Duración:** 5 clases ( 90', 90', 135', 90', 135').

#### Objetivos:

- Explorar y fomentar las diversas inteligencias presentes en el grupo.
- Desarrollar el trabajo colaborativo y el uso de medios tecnológicos en el aprendizaje.
- Fomentar la autonomía y la creatividad en el trabajo del aula.
- Buscar, localizar y utilizar información de diferentes fuentes.
- Comprender y dar instrucciones para la preparación de una receta.
- Conocer la gastronomía típica de los países hispanoamericanos y algunos detalles referentes a su historia y geografía.
- Desenvolverse en un restaurante.
- Preguntar por el precio.
- Expresar gustos, preferencias, deseos e hipótesis.
- Tomar conciencia de la variación léxica dentro del español, y más específicamente sobre el vocabulario relacionado con las comidas.

## Contenidos

### Funcionales:

- Expresar gustos y preferencias: (*A mí me gusta comer.../yo prefiero.../no me gusta.../ me gusta mucho.../ no me gustan nada/me gusta muchísimo*)
- Preguntar por el precio: (*¿Cuánto cuesta...?/ ¿Cuánto vale...?/ ¿Puedo pagar con tarjeta?*)
- Dar y pedir informaciones en un restaurante: (*¿Qué van a tomar?/ ¿Qué tienen para beber, de postre...? / ¿Qué lleva la (paella valenciana, el guacamole...)? / Para mí.../ ¿Cómo lo quiere?/ Para mí bien cocida, muy hecha, al punto, término medio, poco hecha, casi cruda/ ¿Y para beber?/ ¿Van a tomar o querer postre?/ Yo no quiero..., gracias/ ¿Quieren café?/ Yo uno solo, para mí con leche, yo un americano, flojito.../ ¿Me trae otra...? ¿Nos trae un poco más de...?/ ¿Nos trae la cuenta, por favor? /Enseguida, ahora mismo...)*
- Expresar deseos: *Ojalá (que)... / Desearía (que) / Me gustaría (que)...*
- Hablar de situaciones hipotéticas: *Para un fin de semana en el campo, llevaría... / compraría...; etc.*
- Expresar agrado o desagrado: *me encanta/encantó/ha encantado...; no me gusta/gustó/ha gustado nada;...*

### Sociolingüísticos:

- Reconocer y utilizar registro formal e informal en instrucciones e interacciones asociadas al tema de la unidad.

### Pragmáticos:

- Introducir cortesía en los pedidos mediante el uso del verbo en condicional: *¿Podría...?, ¿No le importaría...?*

### Discursivos:

- Ordenar informaciones o instrucciones en un texto con ordenadores discursivos y marcadores temporales.

### Léxico:

- Nombres de comidas, frutas, bebidas y verduras.
- Utensilios de cocina: *olla, sartén...*

- Verbos utilizados en la preparación de una receta: *colocar, batir, poner, hervir...*
- Envases y medidas: *una docena, una barra, un paquete....*
- Adjetivos y expresiones asociados al gusto y al sabor: *salado, dulce, caliente, frío, picante; bien cocida, muy hecha, al punto, término medio, poco hecha, casi cruda, con poca sal ...*
- Adjetivos valorativos: *exquisito, muy bueno, malísimo....*
- Cuantificadores: *mucho, muy poco, nada...*

#### Fonéticos:

- Corrección de los errores o desvíos de la pronunciación en las actividades previstas, con especial atención a los diptongos *-ie-*, *-ue-* (*prefiero, quiero*)

#### Gramática:

- Presente de Indicativo, Pretérito Indefinido y Condicional Simple de los verbos asociados a las funciones trabajadas (*querer, preferir, gustar*, etc.).
- Diferencias entre el español y el portugués en el régimen del verbo *gustar*.
- Colocación del pronombre *se* en construcciones pasivas reflejas: *se cuece, se cocina, se lavan...*
- Forma y uso de los adjetivos y adverbios relativos a las funciones trabajadas.
- Repaso de la forma y uso de numerales y cuantificadores más frecuentes.

## 1ª clase — 23 de noviembre de 2009

Tras un breve saludo, se informa a los alumnos de que van a comenzar una nueva unidad didáctica cuyo tema será los alimentos y el restaurante. También se explica en qué consistirá la tarea final.

A continuación, antes de entrar en materia, se comentan los resultados de los cuestionarios sobre perfil de aprendizaje e inteligencias. También se hace un breve resumen sobre la TIM, su autor y en qué consiste cada una de las inteligencias. Los alumnos podrán formular preguntas sobre este tema.

Esta fase de introducción de la unidad duró aproximadamente 45 minutos.

### Actividad nº 1

#### Objetivos:

- Activar el léxico conocido y adquirir nuevo vocabulario relacionado con la alimentación.
- Reconocer la diversidad dialectal del español.
- Asociar forma escrita y pronunciación y corregir desvíos de esta última.

**Destrezas:** interacción oral.

**Materiales necesarios:** fotocopias, pizarra, ordenador y proyector.

**Duración estimada:** 15 minutos

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística y espacial.

Con el fin de introducir el tema de la unidad didáctica y el nuevo vocabulario, se presentará la imagen de un supermercado (v. [Anexo 5](#)). Los alumnos deberán decir qué productos se pueden comprar o hay en un supermercado. El vocabulario desconocido será traducido directamente por la profesora, escribiendo la palabra en la pizarra y corrigiendo la pronunciación de los alumnos. A partir de esta imagen, se generará una lluvia de ideas sobre productos que se pueden comprar en un supermercado. Esta actividad será plenaria.



## Actividad 2

### Objetivos:

- Activar el léxico conocido y adquirir nuevo vocabulario relacionado con frutas, verduras y especias.
- Asociar forma escrita y pronunciación y corregir desvíos de esta última.

**Destrezas:** producción oral y escrita.

**Materiales necesarios:** fotocopias de dos sopas de letras, fotocopias de ejercicios.

**Duración estimada:** 30 minutos.

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística, espacial y matemática.

En esta actividad presentaremos dos sopas de letras con imágenes (v. Apéndices [1](#) y [2](#)), una actividad lúdica que ayuda a aprender y a fijar vocabulario nuevo. El objetivo principal será el de aprender léxico relacionado con el tema de la comida, en el que el estudiante, a través de ejercicios lúdicos que provocan su interés y favorecen su participación, desarrollará su capacidad perceptiva y analítica.

Se dividirá la clase en parejas: unas trabajarán con la sopa de letras de los vegetales y otras con la de las frutas. Buscarán en sus respectivas sopas las palabras de acuerdo con las imágenes. Para ayudarse, podrán usar el diccionario, en el que deberán encontrar tres frutas o verduras más, aparte de las que ya aparecen en la actividad.

A continuación, el profesor copiará las palabras que han encontrado en la pizarra, colocando en una columna las frutas y en otra las verduras. Luego, clasificarán las frutas en: cítricas, tropicales y frutos secos (v. [Apéndice 3](#)) Después separarán las especias o condimentos de las hortalizas. La corrección será oral.

### Actividad 1

#### Objetivos:

- Elaborar una encuesta sobre los hábitos alimenticios de los alumnos de la clase.
- Expresar gustos y preferencias sobre la alimentación.
- Expresar cantidades y porcentajes.
- Observar y practicar las diferencias de régimen sintáctico del verbo *gustar* en español.
- Observar y practicar la aparición y desaparición del diptongo *-ie-* a partir de la flexión del verbo *preferir*.

**Destrezas:** interacción oral y producción escrita.

**Materiales necesarios:** fotocopias, pizarra.

**Duración estimada:** 30 minutos

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística, matemática y cinético-corporal.

En la siguiente actividad los alumnos harán una encuesta para conocer los hábitos alimenticios del grupo. Durante su realización podrán moverse de manera ordenada por la clase, pero sólo utilizarán la lengua estudiada para comunicarse. La docente entregará el siguiente modelo de preguntas y respuestas que servirán de guía para preguntar y responder a la pesquisa:

- a) ¿Qué prefieres comer: carne, pescado, pollo, vegetales, legumbres...?
- a. Respuesta: *Yo prefiero (comer)...*
- b) ¿Cuál es tu fruta preferida?
- a. Respuesta: *A mí me gusta / Prefiero / Me encanta (comer)... / No me gusta (comer)...*
- c) ¿Qué vegetales te gustan más?
- a. Respuesta: *Prefiero... / Los vegetales que más me gustan son...*

Después de recoger los datos, los alumnos calcularán el porcentaje de estudiantes que prefieren comer frutas, vegetales, carne, pescado, pollo y legumbres. A continuación, el docente realizará varias preguntas acerca de la encuesta y los gustos del grupo, utilizando las formas verbales de los verbos *gustar* y *preferir* a través de las respuestas del alumnado.

Algunos estudiantes podrán pasar a la pizarra para copiar algunos ejemplos: *A mí me gustan las cerezas; Yo prefiero las uvas*; etc. Posteriormente, dos alumnos copiarán la

conjugación del verbo gustar y preferir en la pizarra. La docente entregará a continuación una fotocopia con un esquema de las reglas básicas del uso del verbo gustar (v. [Anexo 6](#)). En el mismo anexo se presenta un ejercicio de práctica controlada para completar oraciones con la forma correcta de los verbos estudiados.

## Actividad 2

### Objetivos:

- Adivinar y explicar el tema de una canción a partir de un videoclip mudo.
- Hacer previsiones y justificarlas.
- Expresar deseos utilizando la estructura *Ojalá que* + Presente de Subjuntivo.
- Asociar pronunciación y forma escrita y corregir ortográficamente el léxico trabajado.
- Tomar conciencia de las diferencias dialectales del español a partir de los regionalismos (República Dominicana) de una canción.
- Ampliar el léxico relacionado con bebidas.

**Destrezas:** comprensión auditiva, interacción oral.

**Materiales necesarios:** ordenador, fotocopias, proyector y vídeo.

**Duración estimada:** 30 minutos.

**Inteligencias activadas:** inteligencia musical y lingüística.

En primer lugar, los alumnos verán el vídeo de la canción *Ojalá que llueva café*, sin sonido. Solamente con las imágenes, el grupo tendrá que predecir el tema de la canción, para ello el profesor preguntará: *¿De qué crees que tratará la canción?*, *¿Qué palabras crees que aparecerán en la canción?*, etc.

Después escucharán la canción y confirmarán o descartarán sus conjeturas. Luego el profesor preguntará si les gustó la canción y los alumnos podrán expresar sus gustos, preferencias y opiniones.

En el siguiente ejercicio los estudiantes escucharán la canción dos veces para luego completar una ficha de huecos (v. [Apéndice 4](#)). A continuación tratarán de inferir el significado de las palabras desconocidas por el contexto. Las palabras que no puedan comprender serán explicadas por el docente, principalmente los regionalismos. Cuando terminen deberán hacer una lista con los alimentos que aparecen en la canción.

Después que hayan terminado estos ejercicios, el docente explicará el funcionamiento sintáctico del exponente utilizado para formular deseos (*Ojalá que*), proporcionando varios ejemplos en los que se use la expresión: *Ojalá que llueva / que*

*mi mamá prepare pescado / que quede bien la torta / que no haya quedado muy soso,* etc. Luego los alumnos escribirán frases formulando deseos con la expresión *Ojalá que...*

En el siguiente ejercicio, el profesor aprovechará la expresión *Ojalá que llueva café* para introducir los nombres y expresiones asociados a las formas habituales de beber café: *café con leche, café irlandés, americano, capuchino*, etc. A continuación se completará el vocabulario con un ejercicio en el que los alumnos tendrán que relacionar nombres de bebidas con los productos de que están compuestas (v. [Apéndice 5](#)).

**Tarea: Realización de una [webquest](#)**

**Objetivos:**

- Localizar información sobre gastronomía hispanoamericana, acompañadas de notas culturales e históricas.
- Integrar el uso de TIC en las actividades de aprendizaje.
- Preparar a los alumnos para la tarea final proporcionando información relativa a comidas típicas hispanoamericanas, a sus orígenes y a productos regionales.
- Explicar y escribir una receta enumerando los ingredientes y el modo de preparación.

**Destrezas:** producción escrita y comprensión oral.

**Materiales necesarios:** ordenador.

**Duración estimada:** 135 minutos.

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística y visual/espacial.

Después de un breve saludo, la profesora explicará que ese día realizarán una [webquest](#) sobre gastronomía hispanoamericana. Al inicio expondrá todos los pasos para la realización de la [webquest](#) y dará a conocer en qué consiste la tarea final incorporada en este trabajo con TIC, aunque los alumnos podrán encontrar información más detallada y un modelo de lo que se pretende con esta actividad en la propia [webquest](#) instalada en la red de la escuela. A medida que los alumnos realicen la búsqueda de información, la docente irá aclarando sus dudas y verificando el trabajo del grupo. La [webquest](#) aplicada en esta tercera clase se encuentra anexada en un CDROM al final de la memoria.

### Actividad 1

**Objetivos:**

- Comprender globalmente una receta explicada en un vídeo y localizar información específica.
- Reconocer y expresar órdenes y consejos (personales e impersonales) en recetas.
- Identificar y utilizar verbos flexionados en Imperativo.

**Destrezas:** comprensión audiovisual y lectora, interacción oral y producción escrita.

**Materiales necesarios:** proyector, vídeo, ordenador, fotocopias y pizarra.

**Duración estimada:** 30 minutos.

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística y espacial.

Tras un breve saludo, se copia el sumario en la pizarra y se hace un repaso de la materia anterior. A continuación se explica que van a ver el vídeo de una receta de la que deberán anotar la mayor cantidad de ingredientes posibles. La docente irá copiando en la pizarra las respuestas de los alumnos. Una vez acabada esta fase, la profesora entregará una ficha de trabajo con el modo de preparación de la receta desordenado (v. [Apéndice 6](#)). Los alumnos deberán ordenarla guiándose por los marcadores discursivos y por lo que recuerdan del vídeo que oyeron previamente. La corrección se hará enseguida y se confirmarán las respuestas volviendo a escuchar el vídeo.

Posteriormente, la docente pedirá que subrayen todos los verbos que aparecen en el modo de preparación de la receta y preguntará por las formas verbales (tiempo/modo) más frecuentes para dar instrucciones u órdenes.

A continuación, para aclarar dudas y ampliar la información, varios alumnos leerán una ficha elaborada por la docente sobre el uso del imperativo. Después responderán a varios ejercicios sobre su uso (v. Apéndices [7](#) y [8](#)).

## Actividad 2

### Objetivos:

- Aprender a desenvolverse en un restaurante: comprender y solicitar informaciones sobre comidas y bebidas.
- Identificar platos típicos de la comida mexicana.

**Destrezas:** comprensión auditiva, interacción oral y producción escrita.

**Materiales necesarios:** ordenador, fotocopias y pizarra.

**Duración estimada:** 30 minutos.

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística y espacial.

Se explicará a los alumnos que, ahora que ya conocen el nombre de algunos alimentos, van a aprender cómo desenvolverse en un restaurante, comprendiendo las informaciones dadas por los camareros y expresando sus preferencias y gustos. La actividad comenzará con preguntas a todo el grupo sobre sus experiencias en restaurantes y, en particular, en restaurantes de comida española o hispanoamericana. A continuación se oirá la grabación de un diálogo entre dos amigos que van a un restaurante típico mexicano y son atendidos por un camarero.

Para introducir el audio la docente formulará primero varias preguntas: *¿Qué creéis que dirá el diálogo?*, *¿Qué preguntas necesitáis saber para ser atendidos por el camarero?*, *¿Qué diríais vosotros en una situación de este tipo?*, etc. La profesora irá escribiendo en la pizarra las respuestas de los alumnos. Después escucharán el diálogo una primera vez para confirmar o rechazar sus predicciones. A continuación volverán a oír el audio para completar un ejercicio de huecos. (v. Apéndices [9](#) y [10](#)). La corrección del ejercicio se hará oralmente, en gran grupo. Después se aclararán algunos términos relacionados con la comida típica mexicana y se presentarán algunas imágenes con los platos mencionados en el diálogo (v. Anexos [7](#) y [8](#)).

### Actividad 3:

#### Objetivos:

- Preguntar por precios en el supermercado.
- Hablar de situaciones hipotéticas.
- Atenuar pedidos utilizando el condicional del verbo.

**Destrezas:** comprensión auditiva, interacción oral y producción escrita.

**Materiales necesarios:** folletos de precios del supermercado, menú de restaurantes españoles, fotocopias y pizarra.

**Duración estimada:** 30 minutos.

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística, matemática, naturalista, intrapersonal y espacial.

#### Ejercicio nº 1

En primer lugar, para familiarizar a los alumnos con el vocabulario y las expresiones usadas en las compras del supermercado, los alumnos deberán ordenar un diálogo (v. [Apéndice 11](#)) que se corregirá oralmente en gran grupo.

#### Ejercicio nº2

Los alumnos, relajados y con los ojos cerrados deberán, imaginarse en la siguiente situación:

«Un buen fin de semana decides ir de excursión con tus amigos. Buscas un sitio tranquilo donde poder descansar y estar en contacto con la naturaleza. *¿Qué cosas comprarías en el supermercado? ¿Qué te gustaría llevar para tu excursión?»*

La docente copiará en la pizarra las preguntas y el inicio de la respuesta: *Yo compraría/llevaría...; A mí me gustaría llevar...* Esta actividad de producción/interacción oral se realizará en gran grupo.

Posteriormente, en grupos de 3, elaborarán su propio diálogo. Podrán escoger entre hacer un diálogo en un restaurante o uno de compras en el supermercado. Para el diálogo en el supermercado deberán hacer primero su lista de compras y guiarse por la lista de precios del supermercado que la profesora les entregó (v. [Anexo 11](#)). Podrán agregar otros productos e inventarles un precio. Al final, el que hace el papel de cajero deberá calcular el precio total de las compras.



Los alumnos que escojan el diálogo en un restaurante podrán utilizar un menú facilitado por la docente o elaborar uno propio (v. Anexos [9](#) y [10](#)).

## Actividad 1

### Objetivos:

- Revisar los objetivos vistos.
- Auto-evaluación de la unidad didáctica.

**Destrezas:** interacción oral y producción escrita.

**Materiales necesarios:** fotocopias y pizarra.

**Duración estimada:** 135 minutos

**Inteligencias activadas:** inteligencia lingüística, cinético-corporal y espacial.

Después de un breve saludo, se copia el sumario en la pizarra y se pregunta a los alumnos sobre la clase pasada. Se comenzará por revisar los diálogos que habían quedado como tarea de la clase anterior, para ello, los alumnos leerán sus diálogos en voz alta. A continuación deberán entregar el trabajo escrito sobre la [webquest](#) y los vídeos elaborados como tarea final (v. vídeo de [Grupo 1](#) y [Grupo 2](#)). Al terminar la visualización elegirán el mejor vídeo.

Posteriormente, la docente entregará una ficha en la que los alumnos deberán completar las instrucciones de una receta que aparece en imágenes (v. [Apéndice, 12](#)). Después repasarán el uso del verbo gustar con unos ejercicios de producción escrita y producción oral en parejas. (v. [Apéndice 13](#))

Por último, antes de la evaluación, los alumnos realizarán un juego didáctico (*pictionary*) usando todo el vocabulario aprendido y el verbo gustar. Finalmente, realizarán la auto-evaluación (v. [Anexo 4](#)).

### **3. Evaluación y análisis de los resultados**

En el estudio de las necesidades educativas del grupo se adoptó la metodología denominada de investigación-acción, que diagnostica, analiza e interpreta el comportamiento de los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este método, el profesor reflexiona sobre su labor docente y se centra en el proceso de enseñanza y no en los resultados obtenidos a través de exámenes formales.

Al analizar las variantes de contexto relacionadas con las características individuales de los estudiantes y sus estilos cognitivos, a través del *Portfolio Europeo de Lenguas* y el cuestionario para determinar su perfil de inteligencias, hemos relacionado estos datos con las observaciones directas en el aula, particularmente en la actuación de los alumnos a lo largo de las diferentes actividades de clase. Consideramos las intervenciones individuales y colectivas de los estudiantes como los momentos de mayor interés del grupo y de cada participante en particular. Por último, establecimos relaciones entre estos datos y la autoevaluación final de los alumnos. Este elemento final permitió conocer el punto de vista de los participantes y sus percepciones sobre los objetivos y logros de la planificación implementada, llevando al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

#### **3.1 Reacciones de los alumnos y análisis de resultados**

En esta sección se describen sintéticamente las observaciones realizadas a lo largo de las lecciones impartidas, dejando constancia de las reacciones de los aprendices en cada una ellas.

La primera clase fue dedicada principalmente a introducir el tema de las TIM. Se hizo un resumen de la teoría y se dieron a conocer los resultados del test de inteligencia que había sido aplicado una semana antes. Los alumnos se mostraron interesados por el tema y formularon algunas preguntas en relación con la forma de enseñar que propugna esta metodología.

En este primer día, las actividades fueron seleccionadas para activar las inteligencias matemática, lingüística y espacial. Para activar la inteligencia visual-espacial y lingüística, los alumnos realizaron una sopa de letras donde se mostraban imágenes de frutas y verduras, los estudiantes debían buscar la grafía de la palabra en la sopa de letras. Ésta fue una actividad que motivó mucho al grupo. Todos ellos se

mostraron muy interesados en encontrar todas las palabras ocultas. A continuación, para activar la inteligencia matemática, clasificaron los alimentos que habían encontrado en el ejercicio.

En general, el grado de motivación de los alumnos en esta actividad fue alto —la matemática y la espacial son las inteligencias que dominan en el grupo—. Un alumno que interviene poco, pues es muy tímido, también participó con interés; casualmente, la inteligencia matemática es una de las que predominan en su perfil.

En la segunda clase, la primera actividad se realizó para activar las inteligencias cinético-corporal y matemática, dos de las inteligencias con mayor predominancia en el grupo. Los estudiantes debían moverse por el aula para realizar una encuesta a sus compañeros sobre sus diferentes gustos y preferencias. Después de realizada esta actividad, efectuaron algunos cálculos matemáticos (recuentos y porcentajes) para determinar la cantidad de alumnos que preferían un alimento u otro. Aunque los participantes tardaron algún tiempo en concluir la actividad, la hicieron con gusto. En la actividad siguiente, programada para ese mismo día, los estudiantes asistieron al vídeo de una canción; realizaron predicciones coherentes de la música a través de la imagen del vídeo y completaron los huecos con facilidad. Esta actividad obtuvo una respuesta positiva del grupo. Las dos chicas con más inteligencia musical fueron las que más participaron.

Los ejercicios que los alumnos debían realizar para adquirir más vocabulario relacionado con bebidas, formas de tomar el café, etc., no se pudo realizar por falta de tiempo, por lo que fue asignado como trabajo de casa.

En la tercera clase, los alumnos trabajaron con una [webquest](#). A pesar de ser una clase con una duración de 135 minutos, los alumnos no se mostraron cansados con la actividad, con excepción de un alumno, precisamente aquel cuya inteligencia predominante es la cinético-corporal. Éste alumno también manifestó su disgusto por trabajar con los ordenadores. Por coincidencia, en el test de inteligencia, este estudiante mostraba una inteligencia espacial poco desarrollada.

En la cuarta clase, los alumnos vieron y escucharon el vídeo de una receta en la que tenían que anotar sus ingredientes, cosa que hicieron sin dificultad porque ya conocían la mayoría de los alimentos. Esta actividad agradó al grupo, que respondió sin dificultad a cuanto se le solicitaba. Después, en otro ejercicio, ordenaron la preparación de una receta dividida en fragmentos desordenados (inteligencia matemática).

Este vídeo fue usado como pre-texto para exponer el contenido gramatical previsto en la planificación. Los estudiantes llegaron a la regla sin dificultad, completando unos ejercicios que ilustraban la forma y uso del Imperativo. Después escucharon el audio de un diálogo en un restaurante y completaron un ejercicio de huecos con rapidez. También se mostraron imágenes de las comidas típicas mexicanas que aparecían en el diálogo (inteligencia espacial).

Igualmente, realizaron una actividad donde debían imaginar qué les gustaría llevar en una excursión de fin de semana en el campo (inteligencia naturalista). Por último, organizaron un diálogo en el supermercado (inteligencia matemática). En ambas actividades reaccionaron positivamente.

La reacción de los alumnos a estas actividades fue, en general, muy positiva, si exceptuamos tres casos: una alumna que estaba un poco distraída y ausente en el aula y que parecía tener algún problema personal; un segundo alumno que, en general, participa poco por ser muy tímido; y, por último, un tercer alumno que andaba un poco perdido porque había faltado a la última clase.

En la última clase, que duró 135 minutos, el grupo repasó todo lo que habían visto durante la unidad didáctica. En esta clase también entregaron el vídeo con la tarea final (v. vídeo [Grupo 1](#) y [Grupo 2](#)).

Los alumnos comenzaron por realizar un diálogo en que debían escoger entre trabajar en un supermercado o en un restaurante. La mayoría escogió trabajar en el restaurante y consiguió hacer el ejercicio sin dificultad, el cual se leyó en voz alta después de acabar.

A continuación, guiándose por unas imágenes, completaron las instrucciones para la preparación de una receta (individualmente). La mayoría de ellos lo cumplieron con eficacia, exceptuando los tres alumnos referidos anteriormente, dos de los cuales poseen una inteligencia lingüística poco desarrollada.

Por último, ya un poco cansados de las actividades —probablemente por el carácter lingüístico de la mayoría de ellas (recuérdese, además, que este era un bloque de 135 minutos)—, para animarlos, se realizó un juego didáctico, el *pictionary* (chicos vs. chicas). Con este juego didáctico se animaron bastante y practicaron el verbo gustar (inteligencias cinético-corporal y visual). En este día también realizaron su auto-evaluación.

Podemos concluir que, cuando los alumnos trabajaban con actividades en que predominaban las inteligencias del grupo, la participación y el grado de interés eran

mayores. Esto se pudo notar sobre todo en la última aula, en la que los alumnos parecían cansados de hacer ejercicios donde predominaba la inteligencia lingüística, con excepción de un alumno que siempre participa en estas actividades porque es uno de sus perfiles dominantes. Un segundo alumno también mostró gran interés en todas las actividades, a pesar de que en su test de inteligencia no predomina la inteligencia lingüística. Necesitaría más tiempo para poder estudiar mejor este caso.

Con todo, no podemos olvidar que en el proceso de enseñanza/aprendizaje influyen diversos factores, y entre ellos poseen un peso particular los relacionados con la motivación externa: influencia de los padres, interés especial en conocer la lengua estudiada, empatía con el docente, personalidad, etc.

En la mayoría de los alumnos se manifestó claramente la concordancia entre su actuación en la clase, la realización de las actividades y el perfil de inteligencias predominante en ellos de acuerdo con los tests y cuestionarios realizados previamente.

En dos alumnos fue imposible constatar su perfil de inteligencias porque sólo asistieron a una clase. En otro alumno no se pudo constatar las características de su inteligencia lingüística, ya que entre los rasgos predominantes de su personalidad —según palabras de la profesora cooperante que los acompañó a lo largo de todo el año—, ocupa un lugar destacado la timidez.

En cuanto al tipo de evaluación adoptada, optamos, en un primer momento, por una evaluación-diagnóstico, que ya hemos descrito en la sección correspondiente y que nos permitió obtener el perfil de inteligencias del grupo. Durante la puesta en práctica de la unidad, optamos por una evaluación continua formativa, retroalimentando el desarrollo de las clases con las observaciones de la profesora y de los alumnos, cuando estas eran pertinentes, acerca de la consecución de los objetivos de cada actividad y de la participación de cada uno de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En el CDROM anexo al final de la memoria se pueden observar los vídeos realizados por los alumnos como tarea final de la unidad didáctica (v. vídeo [Grupo 1](#) y [Grupo 2](#)), que fue heteroevaluada usando una parrilla proporcionada por la profesora. Por último, utilizamos, también como elemento de evaluación formativa, dos fichas de autoevaluación sobre los resultados obtenidos, una en la [webquest](#) realizada en la tercera clase y otra al final, en la que se hacía un balance de lo aprendido a lo largo de los 450 minutos de duración de la unidad didáctica impartida.

A continuación, y a modo de conclusión, se presentan los gráficos con los resultados de la autoevaluación realizada por los propios alumnos.

### Áreas que presentaron mayores dificultades.

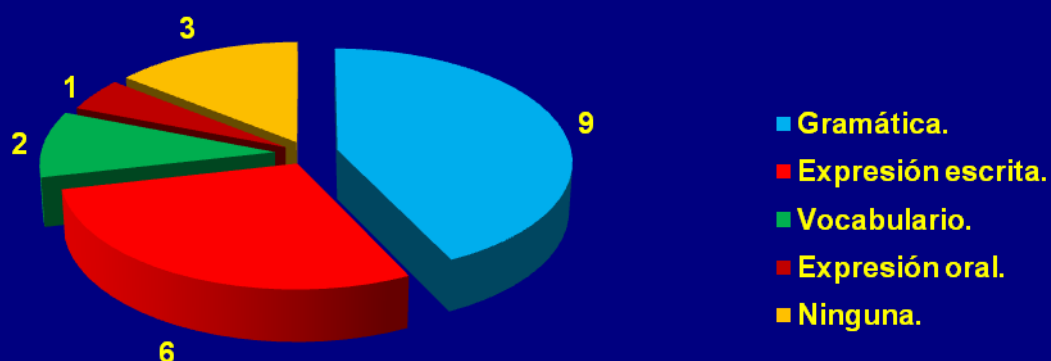


Gráfico 7 - Áreas que presentaron mayores dificultades según la auto-evaluación realizada por los alumnos, después de aplicar la unidad didáctica.

### Desempeño en la ejecución de las actividades.

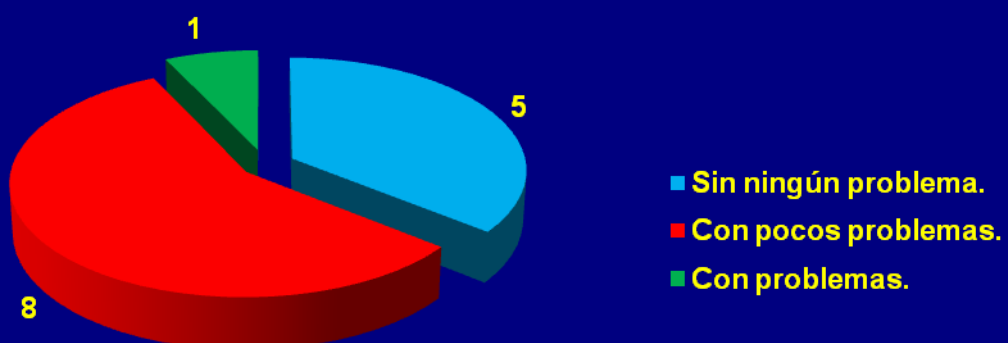


Gráfico 8 - Desempeño en la ejecución de actividades según el cuestionario de auto-evaluación

**Actividades de la unidad didáctica preferidas por el grupo.**



Gráfico 9 - Actividades preferidas por el grupo, después de ser aplicada la unidad didáctica.



### 3.2 Conclusiones

Tradicionalmente, y siguiendo la línea de pensamiento del psicólogo Sperman, la inteligencia era considerada como una capacidad general e innata incapaz de desarrollarse. En el transcurso de la vida escolar, numerosos docentes rotulaban al niño, a través de exámenes formales o tests de inteligencia, con la etiqueta de “buen estudiante”, “mal estudiante” o “estudiante regular”. Lamentablemente, en nuestros días aún existen escuelas donde se aplica esta vieja noción de la capacidad cognitiva del individuo. No obstante, si la inteligencia es una capacidad general, cabe preguntarse cómo se explica que los niños que presentan un mal desempeño en la escuela sean capaces de desenvolverse de una manera tan inteligente fuera del ambiente escolar, ya sea como jugador de ajedrez, deportista, músico o cualquier otra activada que podamos imaginar.

La TIM, estudiada y aplicada en la unidad didáctica descrita en este informe, tiene una visión pluralista de la inteligencia. Su autor, Howard Gardner, desarrollando las ideas pioneras de Thurstone, quien, en 1938, propuso que los seres humanos poseemos un conjunto de facultades mentales independientes unas de otras, define la inteligencia como un potencial psicobiológico utilizado para procesar información y “disponible” en, por lo menos, ocho tipos de inteligencias, todas ellas de igual estatus, aunque distribuidas de manera diferente en cada individuo.

Las inteligencias pueden desarrollarse o bloquearse dependiendo de las experiencias vividas, ya que, factores culturales y sociales, incluyendo la educación, pueden estimular o no el desarrollo de cada persona.

Estas ideas captaron la atención de los educadores a partir de la década de los noventa del siglo pasado. Su idea “pluralista” de la mente lanza una visión optimista sobre la educación: cualquier persona normal puede mejorar su desempeño si el modelo de aprendizaje es el adecuado. De esta manera, la TIM funciona como una herramienta que dispone el profesor para evaluar y conocer las características individuales del grupo al que enseña. Principalmente a través de la observación directa, y actuando siempre como un educador reflexivo, el docente evalúa sus prácticas educativas y el desempeño de cada uno de los participantes en el proceso. Analiza y toma nota descubriendo las fortalezas y los puntos débiles del grupo, sin rotular o enaltecer una capacidad única. La teoría de Gardner permite delinear un perfil de la clase en el que se respetan los intereses y necesidades de cada participante y, a partir de ahí, se planifican actividades y

estrategias que permitan estimular la motivación y la participación de todos los alumnos. Conocer el perfil de las inteligencias del grupo es importante para el profesor, porque permite preparar clases dinámicas, variadas e interactivas, tal y como lo sugiere el método comunicativo. Pero también es beneficioso para el educando, ya que será capaz de reconocer sus habilidades y elaborar estrategias de aprendizaje más eficaces. Como dice Carmen Fonseca, el profesor debe “ofrecer alternativas en sus aulas para que el alumno conozca sus capacidades en vez de verse imposibilitado por sus limitaciones” (Fonseca, 2007: 35)

Esta teoría fomenta la autonomía del estudiante y el desarrollo global de sus capacidades, guiándolo para que alcance niveles de comprensión más elevados a través de sus Inteligencias Múltiples.

En la unidad didáctica planificada pudo notarse el desarrollo progresivo del grupo estudiado. Al inicio de la unidad captaron información cultural, gramatical y léxica mediante diferentes ejercicios y actividades. Posteriormente, descubrieron nuevos conocimientos a través de la realización de la [webquest](#) y, aunque la mayoría copió casi literalmente las recetas que escogieron de los *sites*, esta información les permitió posteriormente desarrollar su creatividad. En la última clase aplicaron de manera eficaz los conocimientos adquiridos en diferentes actividades a través de la elaboración de un diálogo, del juego con el *pictionary*, y, sobre todo, en el vídeo designado como tarea final (v. vídeo [Grupo 1](#) y [Grupo 2](#)).

Mediante la realización y participación en diferentes actividades, el tema de la unidad didáctica se tornó significativo, ya que los alumnos fueron capaces de recrear y adaptar a su contexto y necesidades lo que habían aprendido en diferentes momentos.

## Bibliografía

ACOSTA, J.L. e Isabel Leiria (1997). «O Papel dos Conhecimentos Prévios na Aquisição de uma Língua Não Materna», en *Polifonia 1*. Lisboa: Ediciones Colibrí, pp. 57-80.

ANTUNES, Celso (2002). *Novas Maneiras de Ensinar, Novas Formas de Aprender*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

ARMSTRONG Thomas (1999). *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing your Multiple Intelligences*. Nueva York: New American Library.

----- (2006). *Inteligencias Múltiples en el Aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

BARALO, Marta (2004). *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

BLOOM, Benjamin S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. Nueva York: Mac Graw-Hill Book Company.

CABRITA, Eduarda y Mealha Isabel. (2005). «Alternative Assessment», en *Polifonia 8*. Lisboa: Ediciones Colibri, pp.65-72

CAIN, M. J. (2002). *Fodor: Language, Mind and Philosophy*. Cambridge: Polity Press.

CARR, David (2005). *El Sentido de la Educación: Una Introducción a la Filosofía y a la Teoría de la Educación y de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

CARROLL, John (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies*. Nueva York: Cambridge University Press.

CHEN, Jie-Qi et al. (ed.) (2009). *Multiple Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.

COLOM, Antoni J. (coord.) (2006). *Teorías e Instituciones Contemporâneas de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.

COLLIS, Janet y Samuel Messick (2001). *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

CRAFT, Anna, Howard Gardner y Guy Claxton (2008). *Creativity, Wisdom and Trusteeship: Exploring the Role of Education*. California: Corwin Press.

DEAMICIS, Bonita (1999). *Multiple Intelligences Made Easy Strategies for your Curriculum*. Arizona: Zephyr Press.

ECKMAN, Fred (ed.) (1993). *Confluence: Linguistics, L2 Acquisition, and Speech Pathology*. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

ELLIS, Rod et al. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

ERLAUDER, Laura (2005). *Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro*. Oporto: ASA Editores.

FERNÁNDEZ, S. (2002) *Programas de Espanhol*. Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, Ministério de Educação.

----- (2003). *Propuesta Curricular y Marco Europeo Común de Referencia: Desarrollo por Tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

GARDNER, Howard. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. Nueva York: Basic Books.

----- (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

----- (1993). *La Mente Escolarizada: Cómo Piensan los Niños y Cómo Deberían Enseñar las Escuelas*. Barcelona: Paidós

----- (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York: Basic Books.

----- (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

----- (2000). *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas: Lo que Todos los Estudiantes Deberían Comprender*. Barcelona: Paidós.

HERRNSTEIN, Richard y Charles Murray (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: The Free Press.

KARMILOFF-SMITH, Annette (1979). *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. Nueva York: Cambridge University Press.

----- (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

MADRID, Daniel (2001). «Introducción a la Investigación en el Aula de Lengua Extranjera», en García Sánchez, M. E. y M.S. Salaberri (eds.): *Metodología de Investigación en el Área de Filología Inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.

MARQUES, Ramiro (2001). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano.

MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. Londres: Arnold.

MORGADO, Luísa (2002). «Piaget-Vygostky: Uma Abordagem Psicopedagógica», en *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RICHARDS, C. y Rogers, S. Theodore (2001). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

TORÍJANO Pérez, J. Agustín (2004). *Errores de Aprendizaje, Aprendizaje de los Errores*. Madrid: Arco Libros.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

WILLIAMS, Linda V. (1983). *Teaching for the Two-Sided Mind: A guide to Right Brain/Left Brain Education*. Nueva York: Simon & Schuster.

## Sitiografía

CHOMSKY, Noam (1959). «A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour» [publicación en línea]. Jakobovits, L.A. y Murray S. Miron (eds) (1967). *Readings in the Psychology of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, pp.142-143. Disponible desde Internet en: <http://www.chomsky.info/articles/1967---htm> [con acceso el 12 febrero 2010].

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [publicación en línea]. Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002), Anaya Madrid. Disponible desde Internet en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm> [con acceso el 26 octubre 2009].

DUNN, Rita (1990). «Understanding the Dunn and Dunn Learning Styles Models and the Need for Individual Diagnosis and Prescription» [publicación en línea]. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 6 (1990). Disponible desde Internet en: <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~db=all~content=a739699680~fulltext=713240930> [con acceso el 30 mayo 2010].

ELLIS, R. (2005): «La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes» Publicado por el Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. (2005) Traducción y versión españolas : Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe. [publicación en línea]. Disponible desde Internet en: [http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod\\_ellis.pdf](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf) [con acceso el 7 enero 2010]

FONSECA Mora, M<sup>a</sup> Carmen (2007). «Las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza del Español: Los Estilos Cognitivos de aprendizaje». [publicación en línea]. Disponible desde Internet en: [http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf) [con acceso el 08 enero 2010]

GARCÍA, García E. (2009). «Teoría de la Mente y Desarrollo de las Disciplinas» [publicación en línea]. Disponible desde Internet en: [http://eprints.ucm.es/5553/1/REVISTA\\_DEA%C3%910.pdf](http://eprints.ucm.es/5553/1/REVISTA_DEA%C3%910.pdf) [con acceso el 10 febrero 2010].

GARDNER, Howard (2003). «Multiple intelligences after twenty years» [publicación en línea]. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois ( 21 abril 2003). Disponible desde Internet en: <http://pzweb.harvard.edu/> [con acceso el 9 julio 2009].

----- (2005). «Multiple lenses on the mind» [publicación en línea]. Paper presented at the ExpoGestion Conference, Bogota Colombia (25 de mayo 2005). Disponible desde Internet en: <http://pzweb.harvard.edu/> [con acceso el 9 julio 2009].

PERKINS, David (1993). «Teaching for understanding» [publicación en línea], en *The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, v. 17, n. 3, pp. 828-35 Disponible desde Internet en: [www.exploratorium.edu/](http://www.exploratorium.edu/) [con acceso el 9 julio 2009].

WHITE, John (2004). «Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences» [publicación en línea]. Disponible desde Internet en: [http://www.spanglefish.com/mariessite/documents/references/White%2005%20HowardGardner\\_171104.pdf](http://www.spanglefish.com/mariessite/documents/references/White%2005%20HowardGardner_171104.pdf) [con acceso el 9 julio 2009].

## Apéndice

---

## Apêndice 1 – Sopa de letras de las frutas



A	G	U	A	C	A	T	E	O	H	O	A	L	D	C	U	R	B	S	A	N	D	I	A
S	D	V	E	I	R	G	L	I	K	F	V	A	B	A	C	I	O	A	L	L	Z	C	L
A	N	A	O	R	O	G	O	M	N	R	E	U	I	C	E	C	T	O	M	M	B	I	M
M	A	R	T	U	B	I	L	G	T	E	L	S	K	A	M	E	O	H	E	T	I	R	A
U	T	I	E	E	A	B	C	B	E	C	L	A	I	H	L	S	R	O	N	D	F	J	N
J	H	U	Y	L	X	V	E	K	P	R	A	T	F	U	O	O	L	O	D	O	L	O	D
P	S	O	E	A	F	I	R	I	A	O	N	G	O	E	M	N	P	I	R	A	P	R	A
L	I	M	I	A	N	O	E	W	R	H	A	L	F	T	P	R	T	I	A	S	M	E	R
A	S	A	F	U	N	A	Z	K	C	C	E	R	I	E	M	U	T	I	M	O	R	S	I
T	U	L	O	S	E	R	A	L	H	T	G	I	N	S	O	P	H	O	S	O	D	I	N
A	L	I	M	O	N	C	V	O	I	H	O	M	O	R	A	M	I	L	L	P	E	O	A
N	I	A	A	P	M	F	C	A	T	N	R	E	V	L	O	N	G	U	P	I	L	O	E
O	M	T	N	C	O	R	E	B	A	U	U	M	O	P	L	A	O	G	J	H	O	L	S
S	A	E	G	O	M	A	N	G	I	E	L	B	G	L	F	M	O	P	R	A	M	D	I
T	O	N	O	V	W	V	A	Z	N	Z	A	R	A	L	B	A	R	I	C	O	Q	U	E
E	F	R	A	N	B	U	E	S	A	L	O	I	N	J	K	L	I	P	O	Y	O	L	A
X	E	A	L	N	U	J	A	P	I	Ñ	A	L	E	P	E	R	A	M	C	O	M	E	R
Y	E	T	L	E	M	I	R	T	A	I	S	L	M	S	A	R	I	S	O	J	N	O	L
Z	G	U	A	Y	A	B	A	Q	U	I	N	O	L	T	R	A	N	S	I	L	A	M	A
F	R	E	S	A	D	U	R	R	I	E	L	I	A	R	O	K	I	W	I	M	R	E	R
I	E	O	M	E	Y	E	Z	E	M	A	N	Z	A	N	A	S	G	U	M	P	A	I	M
S	U	M	D	U	R	A	Z	N	O	B	I	O	L	L	U	M	A	P	I	E	N	U	E
P	I	S	T	A	C	H	O	O	R	O	N	O	D	O	N	T	O	L	O	G	J	O	L
L	E	C	H	O	Z	A	L	C	L	O	S	A	L	G	U	A	J	E	R	K	A	L	O
M	E	L	O	C	O	T	O	N	B	G	U	A	N	A	B	A	N	A	O	N	N	O	N





## Apêndice 2 – Sopa de letras de verduras y especias.



A	C	O	L	I	F	L	O	R	H	O	A	L	D	B	R	O	C	O	L	I	D	I	G
C	H	A	M	P	I	Ñ	O	N	E	S	V	A	B	A	C	I	O	A	E	L	Z	C	U
E	N	A	O	R	O	G	O	M	S	R	E	U	I	C	E	C	T	O	C	M	B	I	I
L	O	M	B	A	R	D	A	G	P	U	E	R	R	O	J	E	O	H	H	T	I	R	S
G	T	I	E	J	A	B	C	B	I	C	L	A	I	H	U	S	R	O	U	D	F	J	A
A	H	U	Y	O	X	V	E	K	N	R	A	T	F	U	D	O	L	O	G	O	L	O	N
H	S	O	E	A	F	I	R	I	A	O	N	G	O	E	I	N	P	I	A	A	P	R	T
C	O	M	I	N	O	O	E	W	C	H	A	L	F	T	A	R	T	I	Y	S	M	E	E
A	S	A	F	U	N	A	Z	K	A	C	E	R	I	E	S	U	T	I	M	O	R	S	S
T	U	L	O	S	E	R	A	L	H	T	G	I	N	S	O	P	H	O	S	O	D	I	N
A	L	I	M	O	N	C	V	P	I	H	O	P	I	M	I	E	N	T	O	P	E	O	A
N	I	A	A	P	M	F	C	E	T	N	R	E	V	L	O	N	G	U	P	I	L	O	E
O	M	T	N	C	O	R	E	P	I	M	E	N	T	O	N	A	O	G	J	H	O	L	S
B	A	T	A	T	A	A	N	I	I	E	G	B	G	L	F	M	O	P	R	A	M	D	I
T	O	N	O	V	W	V	A	N	N	Z	A	R	A	L	A	U	R	E	L	O	Q	U	E
E	F	R	A	N	B	U	E	O	A	P	N	I	N	J	K	L	I	P	O	Y	O	L	A
C	A	L	A	B	A	Z	A	P	I	E	O	L	E	P	A	T	A	T	A	O	M	E	B
Y	E	T	L	E	M	I	R	T	A	R	S	L	M	S	A	O	I	S	O	J	N	O	E
Z	A	N	A	H	O	R	I	A	U	E	N	O	L	T	R	M	N	S	I	L	A	M	R
F	E	E	S	A	D	U	R	R	I	J	L	I	A	R	O	A	I	W	I	M	R	E	E
I	E	O	M	E	Y	E	Z	E	M	I	N	Z	A	N	A	T	G	U	M	P	A	I	N
S	U	M	D	U	R	A	H	N	O	L	I	P	I	M	I	E	N	T	A	N	I	U	J
E	S	P	A	R	R	A	G	O	S	O	N	A	L	B	A	H	A	C	A	G	J	O	E
L	E	C	H	O	Z	A	L	C	L	O	S	A	L	G	U	A	J	E	R	K	A	L	N
C	A	L	A	B	A	C	I	N	B	C	E	B	O	L	L	A	N	A	O	N	N	O	A





### **Apêndice 3 – Clasificación de frutas y verduras**

#### **Actividad 2**

En grupos, deberán realizar los siguientes ejercicios:

- 1- Clasifica las frutas que encuentres en la sopa de letras en: frutas cítricas, tropicales y frutos secos:

Frutas cítricas	Frutas tropicales	Frutos secos

- 2-Separa las especias (condimentos) de las hortalizas y verduras:

Especias	Hortalizas



## Apéndice 4 – Ejercicio de huecos con canción

### Ojalá Que Llueva Café (Juan Luís Guerra)

Ojalá que llueva \_\_\_\_\_ en el campo  
que caiga un aguacero de yuca y \_\_\_\_\_  
del cielo una jarina de \_\_\_\_\_ blanco  
y al sur una montaña de berro y \_\_\_\_\_  
oh, oh, oh-oh-oh, ojalá que llueva café

Ojalá que llueva \_\_\_\_\_ en el campo  
peinar un alto cerro (d)e \_\_\_\_\_ y mapuey  
bajar por la colina de \_\_\_\_\_ graneado  
y continuar el arado con tu querer. Oh....  
Ojalá el otoño en vez de hojas secas  
vista mi cosecha de pitisalé  
sembrar una llanura de batata y \_\_\_\_\_  
ojalá que llueva café

Pa(ra) que en el conuco no se sufra tanto, ay hombre,  
ojalá que llueva \_\_\_\_\_ en el campo  
pa que en Villa Vázquez oigan este canto  
ojalá que llueva café en el \_\_\_\_\_  
ojalá que llueva, ojalá que llueva, ay hombre,  
ojalá que llueva café en el campo  
ojalá que llueva café. Oh...

Ojalá que llueva café en el campo  
sembrar un alto cerro de \_\_\_\_\_ y mapuey  
bajar por la colina de \_\_\_\_\_ graneado  
y continuar el arado con tu querer. Oh....

Ojalá el otoño en vez de hojas secas  
vista mi cosecha de pitisalé  
sembrar una llanura de \_\_\_\_\_ y fresas  
ojalá que llueva café  
Pa que en el conuco no se sufra tanto, oye,  
ojalá que llueva café en el campo  
pa que en Los Montones oigan este canto

ojalá que llueva café en el campo  
ojalá que llueva, ojalá que llueva, ay hombre,  
ojalá que llueva café en el campo  
ojalá que llueva café.  
Pa que to(dos) los niños canten en el campo  
ojalá que llueva café en el campo...  
pa que en La Romana oigan este canto...



## **Apêndice 5 – Vocabulário de bebidas**

1. Relaciona las definiciones/características de la lista de abajo con los nombres de bebidas del siguiente cuadro.

**manzanilla - té - vino - cerveza - jugo/zumo – limonada- chocolate – tilo - leche  
naranjada - sidra - refresco - champãña - café cortado - capuchino - irlandês -  
café cargado – café americano**

-Procede de animales: \_\_\_\_\_

-Se hace con fruta: \_\_\_\_\_

-Se hace con naranja y no tiene alcohol: \_\_\_\_\_

-Se hace con limón y no tiene alcohol: \_\_\_\_\_

-Se hace con manzanas y tiene alcohol: \_\_\_\_\_

-Se hace con uvas y tiene alcohol: \_\_\_\_\_

-Bebida alcohólica con burbujas: \_\_\_\_\_

-Se hace con hojas y tiene valor estimulante: \_\_\_\_\_

-Se hace con hojas y tiene valor relajante: \_\_\_\_\_

-Se hace con hojas y es buena para el estómago: \_\_\_\_\_

-Bebida fermentada: \_\_\_\_\_

-Café con espuma de leche: \_\_\_\_\_

-Café con poca leche: \_\_\_\_\_

-Café con whisky, azúcar y nata: \_\_\_\_\_

-Café muy fuerte: \_\_\_\_\_

-Café ligero, con mucho agua: \_\_\_\_\_

-¿Qué formas de beber café aparecen en el ejercicio?

---

---

---

¿A tus padres les gusta el café? ¿Cómo les gusta?

---



### Apéndice 6 – Vídeo de una receta

#### Actividad 1

Aquí tienes la receta del “Bife marinado a las brasas”. Ordena su preparación guiándote por los ordenadores discursivos: *primero, luego...* y por lo que recuerdes del vídeo que acabas de ver.

- a) Luego, incorpora el coriandro y la pimienta, machaca apenas un poco.
- b) Ahora, corta dos bifes bien nachos, cubre la carne con la marinada, frótala muy bien, luego cúbreala con un paño y déjala que repose durante media hora.
- c) Primero, coloca en el mortero el chile seco roto, si te gusta picoso colócale un poco de las semillas.
- d) Después agrega el romero y el ajo seco y vuelve a machacar.
- e) Disfruta este plato con una ensalada y mayonesa.
- f) Por último, el pimentón dulce, el orégano seco, el comino y la canela, mézclalo bien y reserva.
- g) Ahora sí, cocínala en la parrilla, pero no te distraigas, que no se pase el punto de cocción, debe estar jugoso.

#### Glosario:

-**Romero:** arbusto de olor muy aromático, usado en medicina, en la cocina y en perfumería.

-**Coriandro:** cilantro.

-**Picoso:** (México) cuando la comida tiene exceso de chile.

-**Semillas:** parte del fruto que contiene el germen de una nueva planta.

-**Reservar:** dejar algo para más adelante.

-**Nachos:** chatos, planos.

-**Marinada:** adobo líquido en el que se maceran ciertos alimentos.

-**Machacar:** aplastar algo golpeándolo.



### Apêndice 7 – Conceptualização do imperativo

#### Lo usamos para:

- Pedir algo
  - o **Sírvame** un poco más de café, por favor.
  - o Ana, **pásame** la sal, *porfa*.
  - o **Dame** un cuchillo grande para cortar esta carne, por favor.
- Ofrecer algo
  - o **Coja** otro trozo de pastel, hombre. No tenga vergüenza.
  - o **Toma** otro bombón. Están muy ricos.
- Dar instrucciones
  - o **Lave** bien las verduras antes cocinarlas.
  - o **Cocine** a fuego lento durante unos 30 minutos.
  - o **Triture** el ajo añadiendo un poco de sal y aceite.
- Dar órdenes y consejos
  - o Si va a conducir, **no beba**.
  - o No **consume** alimentos dentro de las salas.
  - o **Come** despacio y **mastica** bien los alimentos, Andrés.

Si usamos el imperativo para dar instrucciones, se utiliza la forma verbal correspondiente a **tú** cuando hay más confianza o se pretende ser más informal. Para situaciones más formales se usan las formas verbales correspondientes a **usted**.

- + Formal (usted): **agregue** más leche, **mezcle** los ingredientes, **derrita** la mantequilla, **bata** el azúcar, **ponga** más sal....
- - Formal (tú): **derrite** el chocolate, **mezcla** el jugo, **cocina** todo, **hierva** el agua, **lava** el pimiento, **agrega** la harina, **pon** más sal si es necesario...

Es muy frecuente encontrar instrucciones en las que se evita la referencia al **tú** o al **usted** utilizando el pronombre **se** seguido del presente del verbo en 3ª persona del singular o del plural.

Construcciones con se (+ impersonales): **se lava** la lechuga, **se cocina** el pollo, **se fríen** los huevos, **se derrite** el azúcar, **se hierve** la leche, **se muele** la carne, **se baten** las claras...

**OBSERVA:** (tú) **Lava** la lechuga. / (usted) **Lave** la lechuga. / **Se lava** la lechuga.



## Apêndice 8 – Exercícios del imperativo

1. Completa el siguiente ejercicio con la forma adecuada del verbo que aparece entre parêntesis. Puedes guiarte por la forma del verbo subrayado:

- 1- Los ajos \_\_\_\_\_ (pelar) y se agregan a la salsa.
- 2- \_\_\_\_\_ (pica) la carne y ponla en una olla grande.
- 3- \_\_\_\_\_ (rellenar) el pimiento com carne picada y lleve al horno.
- 4- Si lo \_\_\_\_\_ (preferir) puede usar cilantro en vez de perejil.
- 5- Si quieres, \_\_\_\_\_ (espolvorear) con queso rallado.
- 6- El queso \_\_\_\_\_ (gratinar) hasta alcanzar un color dorado.
- 7- \_\_\_\_\_ (lavar) las berenjenas y âbre las por la mitad.

2. Fijate en las terminaciones de los siguientes verbos y en los ejemplos y completa la tabla siguiente:

Infinitivo	Imperativo (tú)	Imperativo (usted)
<b>Verbos acabados en -ar</b>		
<b>Agregar</b>	<i>agreg-a</i>	
<b>Dorar</b>		
<b>Picar</b>		
<b>Rallar</b>		
<b>Montar</b>		<i>mont-e</i>
<b>Verbos acabados en -er/-ir</b>		
<b>Exprimir</b>		<i>exprim-a</i>
<b>Beber</b>		
<b>Cubrir</b>		
<b>Comer</b>		
<b>Batir</b>	<i>bat-e</i>	

La terminación del imperativo para los verbos terminados en **-ar** es \_\_\_\_ (tú) y \_\_\_\_ (usted); para los verbos terminados en **-er/-ir** es \_\_\_\_ (tú) y \_\_\_\_ (usted).

### OBSERVA

#### VERBOS IRREGULARES

	TÚ	USTED
m <u>o</u> ler, c <u>o</u> cer, m <u>o</u> ver, etc.	m <u>ue</u> le, c <u>ue</u> ce, m <u>ue</u> ve	m <u>ue</u> la, c <u>ue</u> za, m <u>ue</u> ve
v <u>e</u> rtir, em <u>pe</u> zar, etc.	v <u>ie</u> rte, em <u>pie</u> za	v <u>ie</u> rta, em <u>pie</u> ce
f <u>re</u> ír, s <u>e</u> guir	f <u>rie</u> , s <u>ig</u> ue	f <u>ria</u> , s <u>ig</u> a
poner, hacer, tener, etc.	pon, haz, ten	ponga, haga, tenga





## Apéndice 9 – Diálogo en un restaurante.

### Ficha – 1

Escucha y completa esta conversación en un restaurante mexicano entre el camarero, Pedro y su amiga Ana:

**Camarero:** Buenas, \_\_\_\_\_ ¿Qué van a tomar?

**Pedro:** ¿Qué tienen?

**Camarero:** Tenemos antojitos, guacamole, tacos y fajitas. Y, \_\_\_\_\_ enchilada de mole, solomillo al grill, tortitas de verdura y pipián verde.

**Ana:** ¿Qué lleva el guacamole?

**Camarero:** Lleva aguacate, cilantro, tomates y chiles frescos.

**Ana:** \_\_\_\_\_, guacamole y un solomillo al grill

**Camarero:** El solomillo, ¿cómo \_\_\_\_\_

**Ana:** Poco hecho.

**Pedro:** Yo voy a tomar tacos y pipián verde.

**Camarero:** ¿\_\_\_\_\_?

**Pedro:** Cerveza y agua mineral.

**Camarero:** Muy bien

**Camarero:** ¿Van a tomar \_\_\_\_\_

**Ana:** ¿Qué tienen?

**Camarero:** Pastel de elote y pastel indio.

**Ana:** Pues un pastel de elote.

**Pedro:** \_\_\_\_\_, gracias.

**Camarero:** ¿Quieren \_\_\_\_\_?

**Pedro:** Yo uno solo

**Ana:** Para mi, \_\_\_\_\_.

**Pedro:** ¿Nos trae la cuenta, por favor?

**Camarero:** Ahora mismo.





### Apéndice 10 – Glosario

#### Glosario:

- Antojitos:** aperitivo, tapa. Alimento a base de maíz acompañado de salsa de chile.
- Tacos:** en México, tortilla de maíz rellena de carne y otros ingredientes.
- Fajitas:** carne al grill con tortillas.
- Enchilada de mole:** tortillas rellenas de carne de aves o carne de res cubiertas de mole poblano (salsa preparada con chiles y otros condimentos juntos).
- Solomillo al grill:** filete bistec de res preparada al grill
- Tortitas de verduras:** torta de harina y agua rellena con verduras y se sirve como acompañamiento.
- Pipián verde:** pollo con salsa verde típico de México.
- Pastel de elote:** pastel o dulce hecho con harina y relleno con maíz.
- Pastel indio:** dulce hecho con masa de harina, huevos, etc y relleno con chile poblano.
- Muy hecha o bien cocida**
- Al punto o término medio**
- Poco hecha o casi cruda**



### Apêndice 11 – Diálogo en un supermercado

#### Ficha – 2

##### 1. Escucha y organiza el siguiente diálogo en un supermercado:

Pedro y Ana van de compras al supermercado:

1-**Ana:** Buenos días ¿Cuánto cuesta la botella de aceite?

2-**Pedro:** ¿Trajiste la lista de compras?

3-**Ana:** Tengo que comprar: 2 latas de atún, 6 latas de cerveza, 1 docena de huevos, una merluza, 1 kg. de arroz, 6 yogures, una barra de pan, 1 bolsa de caramelos, 1 frasco de mermelada, unos racimos de uva, un paquete de azúcar, un saco de patatas, una botella de aceite... cloro, desinfectante y suavizante para la ropa.

4-**Ana:** No se me olvidó, pero recuerdo bien las cosas que me faltan.

5-**Ana:** Por supuesto, traje dinero suficiente. Además, tengo la tarjeta.

6-(Ya en la caja del supermercado) **Cajero:** Buenos días

7-**Cajero:** Son tres €

8-**Ana:** Esta bien, ¿Cuánto es todo?

9-**Ana:** ¿Puedo pagar con tarjeta?

10-**Cajero:** Son 50€

11- **Cajero:** Gracias

12-**Pedro:** Pero, ¿Tienes dinero para pagar todo eso?

13-Claro, no hay problema

14-**Pedro y Ana:** Muchas gracias.

## Apêndice 12 – Instruções de uma receita

### Ficha – 1

1. Completa las instrucciones de la siguiente receta, usando el imperativo o la forma impersonal “se,” guíate por las imágenes que se presentan:

### Tortitas de Jamón con Plátano

#### Ingredientes:

- 175 gr de jamón
- 3 huevos
- 50 gr de pan rallado
- 1.5 dl de leche
- 75 gr de mantequilla
- 4 plátanos
- pimienta negra y sal

#### Elaboración:



1-Cortar/trozos/pequeños



2-Echar/recipiente



3-Añadir/pan/jamón



4-Añadir/leche/sal/pimienta



5-Calentar/mantequilla/sartén



6-Añadir/ mezcla



7-Dorar/bien/ambos lados



8-Freír/plátano



9-Servir/acompañado/lechuga



### Apéndice 13 – Ejercicios con el verbo *gustar*

2. Completa las siguientes oraciones con la forma correcta del verbo *gustar* y *preferir*. Sigue el ejemplo:

2.1 (Yo) **A mí me gusta** (gustar) comer tortitas de jamón, pero Pedro **prefiere**.(preferir) comer empanadas.

2.2 (él).....(gustar) las uvas, yo .....(preferir) el durazno.

2.3 (José y Antonio).....(gustar) comer sopa, María.....(preferir) la pasta.

2.4 (Mi profesor).....(gustar) el guacamole, yo.....(preferir) los tacos.

2.5 (Nosotros).....(gustar) el pastel de elote, ellos.....(preferir) pastel indio.

2.6 (Tú).....(gustar) la paella, nosotros.....(preferir) gazpacho.

2.7 (Laura).....(gustar) la sopa de lentejas, tú.....(preferir) la sopa de verduras

2.8 (Vosotros).....(gustar) los garbanzos, él .....(preferir) frijoles.

3. Pregúntale a tu compañero para conocer sus gustos, sigue el ejemplo:

— ¿Te gusta el pollo/la carne...?

— No, no me gusta nada/ me gusta mucho/casi no me gusta/me gusta bastante/no me gusta mucho/me encanta.

¿Qué?	¿Cuánto?
El aguacate	
El melón	
La mandarina	
Las espinacas	
El calabacín	

## **Anexos - Fase de diagnóstico**

---

## Anexo 1 - Portfolio Europeu de Línguas:

### Perfil de Aprendizagem

Nome: \_\_\_\_\_

Ano e nível: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

1. A minha família é:

Monolingue (indique a língua) \_\_\_\_\_

Bilingue (indique as línguas) \_\_\_\_\_

Multilingue (indique as línguas) \_\_\_\_\_

2. Nome das escolas onde já estudei:

Nome: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Localidade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

3. Conheço outras línguas:

Português ☐

Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

Inglês ☐

Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

Espanhol ☐

Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

Francês ☐

Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

Alemão ☐

Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

Outras línguas:

\_\_\_\_\_ Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

\_\_\_\_\_ Falo ☐

Escrevo ☐

Percebo ☐

4. Local onde falo estas línguas:

	Português	Inglês	Espanhol	Francês	Alemão	Outra: _____	Outra: _____
Casa							
Escola							
Salas de estudo							
Biblioteca							
Recreio							
Rua							
Academia: _____							
Outros locais: _____							

5. Onde aprendi:

Em casa ☐  
 Na escola ☐  
 Noutros locais ☐

Nas aulas ☐  
 Instituto de línguas ☐

6. Como aprendi:

Com a família.....☐  
 Com os amigos/colegas.....☐  
 Com o professor.....☐  
 Através manual.....☐  
 Através do computador.....☐  
 Através da televisão/vídeo.....☐  
 Através de cassetes áudio.....☐  
 Através de jogos.....☐  
 Através de canções.....☐  
 Outras formas, tais como:

7. Na escola comecei a aprender Espanhol:

Na pré-escola \_\_\_\_\_

No 1º Ciclo: 1ºano ☐ 2ºano ☐ 3ºano ☐ 4ºano ☐  
 No 2º Ciclo: 5ºano ☐ 6ºano ☐  
 No 3º Ciclo: 7ºano ☐ 8ºano ☐ 9ºano ☐  
 No Secundário: 10ºano ☐ 11ºano ☐ 12ºano ☐

8. Países onde vivi/que visitei:

País	Data	Duração	Língua utilizada

9. Situações em que tive de utilizar outra língua:

Situação	País/Cidade	Âmbito (ensino formal/não formal)	Língua utilizada	Data	Duração	Resultados obtidos
Estudos						
Bolsa de estudo						
Visita de estudo						
Intercâmbio						
Trabalho						
Férias						

Convites						
Outra situação:						

10. Como aprendo melhor na escola:

- Individualmente..... ☐
- A pares ..... ☐
- Em pequenos grupos ..... ☐
- Com todos os colegas ao mesmo tempo..... ☐
- Em trabalhos de grupo..... ☐
- Memorizando ..... ☐
- Ouvindo..... ☐
- Escrevendo ..... ☐
- Copiando do quadro ..... ☐
- Tomando notas ..... ☐
- Reflectindo sobre o que ouço ..... ☐
- Reflectindo sobre o que leio..... ☐

11. Como aprendo fora da escola:

- Através da televisão ..... ☐
- Através da rádio ..... ☐
- Com o computador..... ☐
- Com cassetes ..... ☐
- Outros: .....

12. Compreendo melhor textos falados ou gravados quando:

- Tenho uma ideia do que se trata..... ☐
- Tenho oportunidade de ouvir a gravação várias vezes..... ☐
- Tenho que dar resposta a perguntas que foram feitas ..... ☐
- Tomo notas..... ☐
- Posso falar com os colegas acerca do texto..... ☐
- Posso desenhar aquilo que compreendi..... ☐
- Posso mostrar/ identificar imagens sobre aquilo que entendi ..... ☐

13. Compreendo melhor um texto escrito quando:

- Alguém o lê em voz alta para mim ..... ☐
- Eu mesmo o leio em silêncio..... ☐
- Tenho hipóteses de o ler em voz alta ..... ☐
- Alguém me explica as palavras que não conheço ..... ☐
- Tomo nota das palavras que considero importantes para a compreensão do conteúdo ..... ☐
- O texto vem acompanhado de imagens..... ☐
- Aprendo logo o sentido global do texto ..... ☐
- Tenho que encontrar uma solução para uma tarefa..... ☐

14. Consigo aprender melhor as palavras quando:

- Me recordo da situação em que as ouvi ..... ☐
- As utilizo numa conversa ..... ☐



- Tomo nota de grupos de palavras relacionadas com um tema ..... ☐
- As escrevo em cartões e as penduro no quarto..... ☐
- Escrevo pequenos textos com elas ..... ☐
- As organizo, de memória, numa determinada ordem..... ☐
- Tenho que as saber para um teste..... ☐

15. Aprendo melhor a gramática quando:

- Percebo bem a regra..... ☐
- Eu próprio consigo chegar à regra..... ☐
- Faço exercícios..... ☐
- Alguém me corrige quando falo..... ☐
- Escrevo textos ..... ☐

16. Sei que estou a progredir:

- Nos momentos em que falo a língua na aula..... ☐
  - Nos momentos em que falo a língua fora da aula ..... ☐
  - Através da autoavaliação..... ☐
  - Quando alguém me corrige enquanto falo ..... ☐
  - Através dos testes..... ☐
  - Através de outras situações tais como:
- 

17. Fico satisfeito quando:

- Vejo o meu trabalho avaliado..... ☐
  - Me dizem que estou a fazer progressos..... ☐
  - Resolvo exercícios que antes não era capaz de fazer ..... ☐
  - Outras situações tais como:
- 

18. Ordena as actividades que se seguem segundo a tua preferência sendo 1 o mais importante:

- Escrever histórias, poemas ..... ☐
- Ler textos..... ☐
- Ouvir histórias, diálogos, canções ..... ☐
- Entoar canções..... ☐
- Traduzir ..... ☐
- Memorizar ..... ☐
- Participar em debates..... ☐
- Desenvolver projectos ..... ☐
- Trabalhar no computador..... ☐
- Visualizar/Ouvir vídeos..... ☐

Questionário adaptado do *Portfolio Europeu de Línguas*. Ministério da Educação, Lisboa, 2001. Disponível em URL: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/>



## Anexo 2 – Diagnóstico do Perfil de Aprendizagem

Nome: \_\_\_\_\_

Ano e nível: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Queres descobrir a forma como o teu cérebro funciona e como aprendes melhor? Responde às perguntas que se seguem assinalando: **Sim/Não (x)**

	Sim	Não
1-Os livros são muito importantes para mim.		
2-Ouço as palavras na minha cabeça antes de as ler, falar ou escrever.		
3-Aprendo mais ouvindo rádio ou uma gravação áudio que vendo televisão ou filmes.		
4-Gosto de jogos de palavras (palavras cruzadas, ou anagramas).		
5-Gosto de criar rimas, trava-línguas e brincadeiras com palavras.		
6-Quando falo ou escrevo às vezes pedem-me para explicar o significado das palavras que uso.		
7-Gosto mais de disciplinas como o Português, a Sociologia ou a História do que das Matemáticas ou Ciências.		
8-Aprender outras línguas é relativamente fácil para mim.		
9-Quando falo ou escrevo, faço referência a coisas que tenho lido ou ouvido.		
10-Escrevi recentemente coisas de que me sinto particularmente orgulhoso e que mereceram o reconhecimento de outras pessoas.		
11-Consigo resolver mentalmente problemas matemáticos.		
12-A Matemática e/ou as Ciências são das minhas disciplinas favoritas na escola.		
13-Gosto de adivinhas ou outros jogos que exijam pensamento lógico.		
14-Gosto de organizar experiências de “como seria se” (Ex. O que aconteceria se duplicasse a quantidade de água que deito cada semana nesta planta)		
15-A minha mente procura padrões, regularidades ou sequências lógicas nas coisas.		
16-Interesso-me por novos descobrimentos científicos.		
17-Acredito que a maior parte das coisas têm uma explicação racional		
18-Às vezes tenho pensamentos claros e abstractos mesmo sem palavras nem imagens.		

19-Consigo encontrar falhas lógicas em coisas que as pessoas dizem ou fazem no trabalho ou na escola.		
20-Fico mais à vontade quando sei que as coisas já foram medidas, classificadas, analisadas ou quantificadas de alguma maneira.		
21-Frequentemente sou capaz de ver imagens muito claras mesmo fechando os olhos.		
22-Sou sensível à cor que as coisas têm.		
23-Costumo usar câmaras fotográficas ou de vídeo para registar o que acontece ao meu redor.		
24-Gosto de jogos com labirintos, diferenças entre imagens, puzzles e outros jogos visuais.		
25-Tenho sonhos muito reais.		
26-Normalmente consigo orientar-me com facilidade em lugares que desconheço.		
27-Gosto de fazer desenhos e/ou rabiscos.		
28-Para mim a Geometria (polígonos, ângulos, etc.) é mais fácil do que a Álgebra (equações, raízes quadradas, etc.).		
29-Consigo imaginar facilmente como parecem as coisas vistas de cima, como se tivesse a visão de um pássaro.		
30-Prefiro ler coisas que tenham fotos, desenhos ou outras ilustrações.		
31-Pratico com frequência pelo menos um desporto ou actividade física.		
32-Custa-me permanecer sentado por muito tempo.		
33-Gosto de actividades manuais como costura, escultura, carpintaria e construção de maquetes.		
34-As minhas melhores ideias surgem quando estou a caminhar, a correr ou a fazer alguma actividade física.		
35-Gosto de desfrutar o meu tempo livre fora de casa.		
36-Quando falo costumo mexer as mãos e fazer gestos.		
37-Necessito manipular ou mexer nos objectos para aprender coisas sobre eles.		
38-Gosto de actividades e desporto de risco e aventura.		
39-Considero-me uma pessoa com boa coordenação corporal.		
40-Para aprender melhor uma nova destreza preciso de a praticar, em vez de apenas ler sobre ela ou ver um vídeo que a descreva.		
41-Tenho uma voz bonita para cantar.		
42-Consigo detectar uma nota desafinada.		

43-Costumo ouvir musica: mp3, CD's, rádio...		
44-Sei tocar algum instrumento musical.		
45-A minha vida seria menos interessante sem a música.		
46-Às vezes surpreendo-me a cantar sozinho.		
47-Consigo acompanhar facilmente o ritmo de uma música tocando um instrumento de percussão.		
48-Consigo distinguir muitas melodias e sons.		
49-Consigo cantar uma música razoavelmente só de a ouvir uma ou duas vezes.		
50-Costumo bater os dedos com ritmo ou cantar enquanto trabalho ou estudo.		
51-Normalmente as pessoas procuram-me para pedir algum conselho.		
52-Prefiro os desportos de equipa como futebol, badmington, voleibol ou basquetebol aos desportos individuais como a natação e o atletismo.		
53-Quando tenho algum problema prefiro procurar a ajuda de outra pessoa em vez de tentar resolvê-lo por mim próprio.		
54-Tenho pelo menos três muito bons amigos.		
55-Prefiro os jogos como o monopólio ou os jogos de cartas, aos passatempos individuais como os videojogos ou o solitário.		
56-Gosto de explicar aos outros aquilo que eu sei.		
57-Considero-me um líder (ou os outros chamam-me assim)		
58-Fico à vontade no meio de uma multidão.		
59-Gosto de participar em actividades sociais relacionadas com a comunidade (voluntariado, ONG, clubes desportivos, ou igreja).		
60-Prefiro aproveitar o serão e divertir-me com os amigos em vez de ficar em casa a tratar das minhas coisas.		
61-Costumo ficar algum tempo sozinho e reflectir acerca de questões importantes da vida.		
62-Tenho assistido a seminários e sessões de desenvolvimento pessoal para aprender mais sobre mim próprio.		
63-Sou capaz de fazer frente às adversidades e aos desgostos da vida com firmeza.		
64-Tenho um hobby ou interesse especial que gosto de praticar sozinho.		
65-Tenho uma noção clara de quais são os meus objectivos na vida e de como os alcançar.		
66-Tenho consciência dos meus pontos fortes e dos meus pontos fracos sem precisar que os outros mo digam.		

67-Prefiro passar o fim-de-semana sozinho numa cabana na floresta em vez de um bom hotel cheio de gente ao meu redor.		
68-Considero-me uma pessoa firme e com espírito independente.		
69-Tenho um diário ou agenda pessoal para registar acontecimentos pessoais da minha vida.		
70-Trabalho por conta própria ou penso seriamente em começar um negócio próprio.		
71-Gosto de gozar o meu tempo livre acampando ou fazendo caminhadas.		
72-Faço algum tipo de voluntariado que ajuda a proteger a natureza e estou preocupado com a preservação dos recursos naturais.		
73-Gosto de ter animais em casa.		
74-Gosto de hobbies que de alguma maneira estão relacionados com a natureza.		
75- Gosto de cursos ou encontros comunitários relacionados com a natureza (curso de botânica, zoologia, etc.)		
76-Sou bom a perceber as diferenças que existem entre diferentes tipos de árvores, cães, pássaros ou outro tipo de flora ou fauna.		
77-Gosto de ler livros e revistas e de ver programas de televisão relacionados com a natureza.		
78-Nas férias prefiro desfrutar de paisagens naturais em parques, campos de férias ou caminhadas em vez de hotéis ou lugares históricos.		
79-Gosto de visitar jardins zoológicos, aquários ou outros sítios onde se estuda o mundo natural.		
80-Tenho um jardim e gosto de trabalhar nele regularmente.		

Muito obrigado pela tua colaboração.

Adaptado do perfil das inteligências múltiplas criado por Thomas Armstrong (1999)

Por Graça Vieira: Novembro 2009



### **Anexo 3 – Caracterização da turma de Espanhol**

10º ano - Nível A1

Nome: \_\_\_\_\_

**1. Porque estás a estudar Espanhol?**

- Porque tenho família em Espanha ou Latino América ☐
- Gosto de viajar para países onde se fala Espanhol ☐
- Quero estudar num país onde se fala Espanhol ☐
- Gosto de ler livros em Espanhol ☐
- Gosto ver filmes em Espanhol ☐
- É necessário para encontrar um bom trabalho ☐
- Porque é fácil ☐

**2. O que é que te interessa mais aprender nas aulas de Espanhol?**

- Oralidade ☐
- Escrita ☐
- Vocabulário ☐
- Gramática ☐
- Cultura ☐
- Todos os anteriores ☐

**3. Achas que o Espanhol é importante para o teu futuro?**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Se sim, diz porquê?:

- Para a tua profissão ☐
- Para viajar e comunicar com outras pessoas ☐
- Para os teus estudos ☐
- Só para aprender mais uma língua ☐



4. Que actividades esperas que façam os teus professores nas aulas de Espanhol?

---

---

---

---

---

5. De que temas gostarias de falar nas aulas?

---

---

---

---

---



## Anexo 4 – Ficha para el seguimiento individual del proceso

10º año- Nivel A1

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Unidad didáctica: *La comida y el restaurante*

1-¿Qué problemas has encontrado en el transcurso de la unidad didáctica?

Gramaticales ☐

De vocabulario ☐

Expresión oral ☐

Expresión escrita ☐

Comprensión auditiva ☐

Ninguno ☐

2-¿Qué has aprendido?

Expresar gustos y preferencias ☐

Dar instrucciones para la preparación de una receta ☐

Vocabulario relacionado con las comidas ☐

Preguntar por el precio ☐

Saber pedir algo en un restaurante ☐

Algunos aspectos de la gastronomía y cultura hispanoamericana ☐

3-¿Qué tal has hecho las actividades?

Sin ningún tipo de problema ☐

Con algunos problemas, pero pocos ☐

Con problemas ☐

Con muchos problemas ☐





4-Escribe el vocabulario que has aprendido. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

5-¿Qué ha sido lo que más te ha gustado y por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

6-¿Qué debes repasar o estudiar más? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

7-¿Qué podríamos cambiar? ¿ Cómo? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## **Anexos - Materiales Didácticos**

---

## Anexo 5 – En el supermercado



Imagen1. En el supermercado

¿Qué están haciendo las chicas en la imagen?

¿Qué cosas podemos comprar en un supermercado?

## Anexo 6 – Conceptualización del uso del verbo *gustar*

### Construcciones valorativas:

*Me gusta...Les da miedo...Nos parece bien...*

En este tipo de construcción hay un elemento (el **sujeto**) que produce una emoción, una sensación, un sentimiento o una reacción (expresados por el **verbo**) en alguien (**complemento indirecto**):

Me gusta mucho el pan.

**CI**

**Sujeto**



### Complemento

**Indirecto**

**Gustar**

**Sujeto**

A mí	me	gusta	el fútbol
A ti	te	gustan	los chocolates
A él/ella/usted	le	gusta	salir y cenar fuera
A nosotros/-as	nos	gusta	dormir la siesta
A vosotros/-as	os	gustan	las gafas de sol
A ellos/ellas/ustedes	les	gusta	el café y el té

(Adaptado de Alonso Raya, R. et al., *Gramática Básica del Estudiante de Español*)

**En las construcciones con el verbo *gustar*, cuando el sujeto es una combinación de varios infinitivos, o de infinitivo y sustantivo, el verbo va en singular. El verbo sólo va en plural si hay un sustantivo plural más cerca del verbo que el infinitivo:**

- Me gusta ir **al cine** y leer novelas.
- Me gustan **las novelas**
- Me gusta **el cine** y leer en la cama.
- Me gusta ir al cine y leer en la cama.

**Completa con el verbo en su forma correcta:**

- A ti .....(gustar) el durazno, pero yo.....(preferir) el melocotón.
- A Juan .....(gustar) las verduras, pero María.....(preferir) las legumbres.
- A vosotros.....(gustar) la sandia, pero Pedro.....(preferir) el mango.
- A Josefina y a mi..... (gustar) la sopa, pero él.....(preferir)la pasta.
- A Susana.....(gustar) los champiñones, pero Tony.....(preferir)el pimiento

## Anexo 7 – Imágenes de comida típica mexicana



Pipián verde



Antojitos



Guacamole



Tacos



## Anexo 8 –Imágenes de comida típica mexicana



Fajitas



Enchiladas de mole



Pastel índio



Pastel elote

## Anexo 9 –Menú de un restaurante español.

# MINERVA

## MENÚS ESPECIALES

*Excelente Calidad, Servicio y Precio*



MINERVA

1<sup>er</sup> Plato

1<sup>st</sup> Course / 1<sup>st</sup> Prato

**10 €**

I.V.A. INCLUIDO

**Potaje Extremeño**  
a local dish of chick peas vegetable stew / potagem extremeño

**Entremeses Ibéricos**  
a selection of sliced cured pork / entradas de fiambres

**Migas Extremeñas**  
a local dish of fried bread crumbs, bacon, chorizo, garlic and peppers / migalhas frita com pimento, alho e carne

**Sopa Extremeña**  
Soup / Sopa

**Pimientos Asados con Atún**  
baked red peppers with tuna, dressed with olive oil and white wine vinegar / pimientos assados com atum

**Ensalada Mixta**  
Mixed salad / Salada Mista

**Gazpacho Extremeño**  
a chilled tomato soup / sopa fria, tomate, alho, pimento, pepino e azeite

**Paella**

**Alcachofas con Jamón**  
fried artichokes with cured ham strips / acachofras com presunto

**Ensalada de Pasta**  
Pasta salad / salada de pasta

**Macarrones con Tomate y Carne**  
Pasta with meat and tomato sauce / macarrones com tomate e carne

**Espárragos con Mahonesa**  
Asparagus with mayonnaise / Espargos com mayonesi

**Revuelto de Trigueros, Ajetes y Gambas**  
/ Ovos mechidos c/ cogumelos camarões

**Ensaladilla Rusa**  
A potato, carrots, tuna, peas and mayonnaise salad / salada russa

**Cóctel de Marisco**  
Seafood cocktail / Coquetel de Mariscos

2<sup>o</sup> Plato

2<sup>nd</sup> Course / 2<sup>nd</sup> Prato

**Came / Meat / Carne**

**Caldereta Extremeña Cordero**  
Local dish of potato and lamb stew / Caldeirada de cordeiro Extremeña

**Chuletas de Cordero Recental**  
Lamb chops / Costeleta de cordeiro recental

**Cochifrito Adobado Extremeño**  
Marinated suckling pig / Leitao frito, tempero extremeño

**Auténtico Cochinitillo**  
/ Autentico leitao

**Churrasco de Cerdo a la Brasa al Pimentón de la Vera**  
Large pork chop marinated in La Vera paprika / Churrasco de Porco Assado ao pimento de La Vera

**Pechuga de Pollo en salsa de nata**  
Chicken breast in a creamy sauce / Peito de Frango c/ salsa de creme

**Croquetas Caseras**  
Homemade croquettes filled with either meat or fish / Croquetes caseiro

**Cebón al Horno**

**Medallón de Solomillo al Queso de La Serena**  
Beef medallions in La Serena cheese sauce / medallhao do lombinho ao queijo

**Lomo asado de Carne de Lidia**  
Roast beef (Bull) / Lombo assado de carne de lidia

**Pescado / Fish / Peixe**

**Bacalao Dorado**  
Scrambled egg with whating and finely cut potato chips / bacalhau dourado

**Mero al Emperador**  
Grouper in homemade sauce / Garoupa ao Imperador

**Merluza a la Romana**  
Breaded hake / pescada a romana

**Tortilla de Camarón**  
Shrimp omelet / tortilha de camarao

**Chocos Fritos**  
fried calamari / sepiã frita

Pan / Bread / ...

**Bebida: Tinto de Verano, Vino o Agua**

**Postre: Natillas, Flan, Crema Extremeña o Helado**

Drink: Beer, Coca-cola, Soft Drink, Local Wine, or Mineral Water / Bebida: Cerveja, Refresco, Tinto de Verano, Vinho ou Água

Dessert: Natillas, Egg crème caramel, Ice cream / Sobremesa: Leite-Creme, Flan, Crema Extremeño o Gelado

**LOCAL TOTALMENTE CLIMATIZADO**

MENÚS ESPECIALES PARA GRUPOS

INFÓRMESE - HAGA SU RESERVA

**MENÚ INFANTIL**

**PLATO COMBINADO**

Croquetas  
Pechuga de Pollo  
Patatas  
Macarrones  
Refresco y postre

**8 €**

I.V.A. INCLUIDO

C/ Pontezuela, 22 • Tel. 629 458 959 - Fax 924 31 68 48 • 06800 MÉRIDA



## Anexo 10 –Menú de un restaurante español

1º

Plato del día

Ensalada Mixta  
Arroz Caldoso  
Gazpacho (en temporada)  
Espárragos con Mahonesa  
Macarrones con Tomate  
Entremeses de la Tierra  
Ensaladilla Rusa  
Ensalada de Pastas  
Champiñones con Jamón

2º

Albóndigas de la Casa  
Magro de Cerdo con Tomate  
San Jacobo  
Filetes de Merluza  
Calamares a la Romana  
Pollo al Horno  
Caldereta Extremeña  
Pollo al Ajillo  
Flamenquín  
Pechuga de Pollo con  
salsa de Champiñones  
Filete de cabeza de lomo

Postre

Natillas  
Macedonia de Frutas  
Fruta del Tiempo  
Helado o Café

Pan, Copa de vino o Agua

(a elegir un primero, un segundo y un postre)



10€

M E N U T U R Í S T I C O

C/ Octavio Augusto s/n (frente a la entrada del Teatro Romano) 06800 MÉRIDA

## Anexo 11 –Lista de supermercado

Página Web 1 de 1

Nuestras ofertas

Servicios

Empleo

Inmuebles

Ofertas Actuales

Jueves, 19/11

¡Sabor de Navidad! 19/11

Sábado, 21/11

Lunes, 23/11

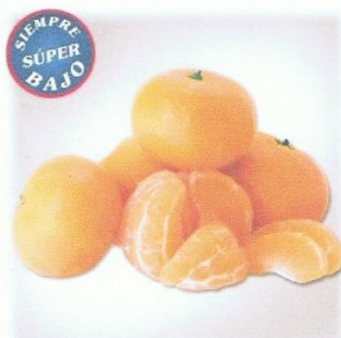
¡Más barato!

Nuevo en Lidl

Guía del pescado

<b>Piña</b>  <b>Ahorre 43%</b> a partir del 16/11. <del>4,39</del> 0,79	<b>Espárragos Galón</b>  <b>2€</b> a partir del 12/11. <del>5,99</del> 3,99	<b>Navarra DO Tinto</b>  <b>Ahorre 37%</b> a partir del 12/11. <del>4,59</del> 0,99	<b>Salchichas viena</b>  <b>Ahorre 26%</b> a partir del 12/11. <del>2,79</del> 2,05	<b>Boletín de ofertas</b> Nuestras ofertas por e-mail  <b>Leyenda</b>  Colocar en la lista de compras (no es compra online)  Oferta en la lista de compras
<b>Knorr Crema</b>  <b>Ahorre 37%</b> a partir del 12/11. <del>4,59</del> 0,99	<b>Masa de hojaldre</b>  <b>Ahorre 30%</b> a partir del 12/11. <del>0,99</del> 0,69	<b>Aquarel Agua</b>  <b>Ahorre 28%</b> a partir del 12/11. <del>0,49</del> 0,35	<b>Café Gold</b>  <b>Ahorre 20%</b> a partir del 12/11. <del>2,49</del> 1,99	
<b>Chocolate con galleta</b>  <b>Ahorre 30%</b> a partir del 12/11. <del>4,99</del> 1,39	<b>Lavavajillas</b>  <b>Ahorre 20%</b> a partir del 12/11. <del>0,99</del> 0,79	<b>Axe desodorante</b>  <b>1€</b> a partir del 12/11. <del>3,50</del> 2,50	<b>Fregasuelos</b>  <b>Ahorre 28%</b> a partir del 12/11. <del>0,69</del> 0,49	

HOME | MAPA DE LA WEB | REGISTRO | AVISO LEGAL



**Mandarina**

• 1 kg.

**1,29**  
unidad

Añadir a la lista de compra

<http://www.lidl.es/es/home.nsf/pages/c.o.pc.index>

17-11-2009